

Výzkumná zpráva: Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti

Konečný uživatel výsledků: **Ministerstvo školství, mládeže a
tělovýchovy České republiky**
Karmelitská 529/5, 118 00 Malá Strana

Název projektu: Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti

Číslo projektu: TIRDMSMT015MT01

Řešitel projektu:

PAQ - Prokop Analysis and Quantitative Research, s.r.o., Vršovická 817/5, 10100 Praha

STEM Ústav empirických výzkumů, z.ú., Španělská 1073/10, 12000 Praha

Doba řešení: 1. 12. 2021 – 30. 11. 2022

Důvěrnost a dostupnost:

Informace o autorském týmu:

Mgr. Karina Hoření

Bc. Klára Zajíčková

Mgr. Jitka Uhrová

Mgr. Bc. Lucie Obrovská, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Karel Gargulák

Mgr. et Mgr. Daniel Prokop, Ph.D.

Mgr. Michal Kunc

Mgr. Tomáš Kohoutek, Ph.D.

PhDr. Martin Buchtík, Ph.D.

Nina Fabšíková, MSc.

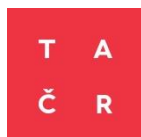
Jakub Komárek, BSc.

PhDr. Václav Korbel, Ph.D.

Bc. Martin Philipp

**Další informace o projektu:**

„Hlavním cílem výzkumného projektu je zjistit příčiny vzdělávání romských žáků vzdělávaných dle RVP ZV UV a navrhnout soubor doporučení pro oblast vzdělávání i další sektory s cílem snížení počtu romských žáků ve školách a třídách zřizovaných dle §16 odst. 9 školského zákona. Možnou výzkumnou hypotézou pro ověření může být předpoklad, že tam, kde existuje segregovaná "běžná" škola, nebude tak silná tendence k zařazování romských žáků do paragrafových škol, protože se místní systém "spokojí" s jejich odsunutím do "běžné" segregované školy. Druhou výzkumnou hypotézou je: Panuje nejednotná praxe v rámci aktivit ŠPZ v rámci jednotlivých zařízení a mezi regiony.“



Program veřejných zakázek v aplikovaném výzkumu a inovacích pro potřeby státní správy BETA2 byl schválen usnesením vlády České republiky č. 278 ze dne 30. 3. 2016 a je zaměřen na podporu aplikovaného výzkumu a inovací pro potřeby orgánů státní správy. Poskytovatelem finančních prostředků je Technologická agentura ČR.

Obsah

SEZNAM ZKRATEK.....	6
SEZNAM UŽITÝCH GRAFŮ	7
1. SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ	9
1.1 SHRNUÍ KVANTITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU	9
1.2 SHRNUÍ KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU	11
2. DOPORUČENÍ VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝZKUMU A DALŠÍ SYSTÉMOVÁ OPATŘENÍ	13
10 KLÍČOVÝCH DOPORUČENÍ:.....	13
PODROBNÝ PŘEHLED DOPORUČENÍ:.....	15
2.1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1.1 Řízení a správa vzdělávacího systému, včetně financování	15
2.1.2 Personální zajištění průběhu vzdělávání a jeho profesionalizace	16
2.1.3 Cíle a obsah vzdělávání	17
2.1.4 Běžné školy a kvalita jejich činnosti	18
2.1.5 Školy podle § 16 odst. 9 a speciální školy	18
2.2 ŠKOLSKÉ PORADENSTVÍ A DIAGNOSTIKA	19
2.2.1 Řízení a správa vzdělávacího systému	19
2.2.2 Úroveň poradenského zařízení (PPP, SPC)	20
2.3 VČASNÁ PÉČE, PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PŘECHOD DO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.3.1 Řízení a správa vzdělávacího systému, včetně financování	21
2.3.2 Úroveň školy	21
3. STRUKTURACE VÝZKUMNÉ ZPRÁVY	23
4. SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE	23
4.1 HISTORICKÝ KONTEXT	23
4.2 DÍTĚ A ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	24
4.3 SPECIÁLNÍ TŘÍDY	25
4.4 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ	25
4.5 POSTUP PŘIJETÍ/ZAŘAZENÍ ŽÁKA DO SPECIÁLNÍ TŘÍDY	25
4.6 PŘÍSTUP ZŘIZOVATELŮ ŠKOL A JEJICH PRÁVNÍ ODPOVĚDNOST ZA SEGREGOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ	26
4.7 SITUACE V ČR PO ROCE 2016	27
5. KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU	28
5.1 STRUČNÉ SHRNUÍ	28
5.2 METODOLOGIE	29
5.3 ROMŠTÍ ŽÁCI VE SPECIÁLNÍCH TŘÍDÁCH A TYPECH ŽŠ	30
5.3.1 Zastoupení podle typu škol	30
5.3.2 Zastoupení podle typu školy a třídy	35
5.3.3 Školy s výraznou změnou zastoupení romských žáků mezi lety 2017 a 2021	38
5.3.4 Zvyšování počtu žáků ve speciálních třídách mezi ročníky	39

5.4	ROMŠTÍ ŽÁCI A OBOR VZDĚLÁNÍ.....	41
5.5	ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	43
5.5.1	<i>Diagnosticke nástroje</i>	46
5.5.2	<i>Převažující závěry poraden</i>	49
5.5.3	<i>Zprávy a doporučení pro vzdělávací/výchovná opatření</i>	55
5.6	SOUVISLOST ŠETŘENÍ O POČTU ROMSKÝCH ŽÁKŮ S DATY OP VVV	58
5.7	SOUVISLOST ŠETŘENÍ O POČTU ROMSKÝCH ŽÁKŮ A CHARAKTERISTIK ÚZEMÍ	60
6.	KVALITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU.....	64
6.1	STRUČNÉ SHRNUÍ.....	64
6.2	VÝCHODISKA VÝZKUMU, METODICKÉ UKOTVENÍ SBĚRU DAT.....	65
6.2.1	Etika výzkumu	66
6.2.2	Kvalitativní rozhovory	66
6.3	ŠKOLY A LOKALITY.....	68
6.3.1	<i>Lokalita 1.....</i>	<i>69</i>
6.3.2	<i>Lokalita 2.....</i>	<i>73</i>
6.3.3	<i>Lokalita 3.....</i>	<i>78</i>
6.4	ZÁVĚRY	89
6.4.1	<i>Romové a romství</i>	<i>89</i>
6.4.2	<i>Nabídka a poptávka</i>	<i>90</i>
6.4.3	<i>Školská poradenská zařízení</i>	<i>91</i>
6.4.4	<i>Práce s romskými žáky je sociální práce</i>	<i>93</i>
6.4.5	<i>LMP jako konstrukt</i>	<i>94</i>
6.4.6	<i>Rodiče a jejich pozice ve vzdělávacím systému</i>	<i>94</i>
6.4.7	<i>Vzdělanostní aspirace</i>	<i>96</i>
6.4.8	<i>Další vzdělávání a kariérní dráhy.....</i>	<i>97</i>
6.4.9	<i>Kontinuita a změna</i>	<i>97</i>
7.	ROMOVÉ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU - VYUČUJÍCÍ/RODIČE/DĚTI.....	99
7.1	ÚVOD	99
7.2	VÝZKUM ROMŮ A ROMSKÉ KULTURY	99
7.3	VYUČUJÍCÍ.....	100
7.4	RODIČE	101
7.5	DĚTI	102
7.6	SHRNUÍ.....	103
8.	LITERATURA A ZDROJE	104
9.	PŘÍLOHY	108
PŘÍLOHA Č. 1 PODNĚTY K ROZVOJI PSYCHODIAGNOSTICKÉ PRAXE PŘI STANOVOVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ (VČETNĚ ZAŘAZOVÁNÍ DO TŘÍD A ŠKOL, ZŘÍZENÝCH PODLE § 16 ODS. 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA)		108
A.	<i>Základní roviny diagnostiky – metodika a metoda</i>	<i>109</i>
B.	<i>Nároky na diagnostické metody a diagnostický proces ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným klientům.....</i>	<i>110</i>
C.	<i>Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních (NÚV, 2015)</i>	<i>116</i>
D.	<i>Závěrem</i>	<i>118</i>

PŘÍLOHA Č. 2 PRÁVNÍ ASPEKTY SBĚRU A UCHOVÁNÍ ETNICKÝCH DAT	122
A. ÚVOD	122
B. SHRNUÍ ZÁVĚRŮ	123
C. ZÍSKÁVÁNÍ, UCHOVÁNÍ A POUŽITÍ ETNICKÝCH DAT	124
C.1 PRÁVNÍ ÚPRAVA V ČESKÉ REPUBLICĚ	124
C.2 OCHRANA OSOBNÍCH ÚDAJŮ: ÚDAJ O NÁRODNOSTI/ETNICITĚ JAKO CITLIVÝ ÚDAJ	126
C.3 ZPRACOVÁNÍ OSOBNÍCH ÚDAJŮ	127
D. MEZINÁRODNÍ PRÁVO A PRÁVO EU	128
D.1 MEZINÁRODNÍ ÚMLUVY A ZÁSADY DO SOUKROMÍ	128
D.2 PRÁVO EU A GDPR	129
D.3 ZPRACOVÁNÍ ÚDAJE O ETNICITĚ PODLE GDPR	130
E. PRÁVNÍ RÁMEC TZV. ADRESNÉHO A NEADRESNÉHO SBĚRU ETNICKÝCH DAT	131
F. PRÁVA PŘÍSLUŠNÍKŮ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN	132
F.1 VOLBA PŘÍSLUŠNOSTI K NÁRODNOSTNÍ MENŠINĚ	132
F.2 EVIDOVÁNÍ ÚDAJŮ O PŘÍSLUŠNOSTI K NÁRODNOSTI/K ETNIKU	133
G. PROBLEMATIKA PŘISUZOVANÉ ETNICITY	133
H. POTŘEBA ZÍSKÁVAT ETNICKÁ DATA A MOŽNÉ METODY SBĚRU DAT	134
H.1 ADRESNÝ NEBO NEADRESNÝ SBĚR ETNICKÝCH DAT?	134
H.2 POTŘEBNOST ZÍSKÁVÁNÍ ETNICKÝCH DAT V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ	135
H.3. JAK ZÍSKÁVAT NE/ADRESNÁ ETNICKÁ DATA	137
H.4 NĚKTERÉ VHODNÉ ZAHRANIČNÍ PŘÍSTUPY	140

Seznam zkratk

Zkratka	Plný název
ASZ	Agentura pro sociální začleňování
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
KVOP	Kancelář veřejného ochránce práv
LMP	lehké mentální postižení
MMR	Ministerstvo pro místní rozvoj ČR
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MV	Ministerstvo vnitra České republiky
NNO	Nestátní nezisková organizace
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OP JAK	Operační program Jan Amos Komenský
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OZV	obecně závazná vyhláška
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV LMP	Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RVP ZV UV	Rámcový vzdělávací program RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVČ	středisko volného času
SVL	sociálně vyloučené lokality
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SVP KŽV	speciální vzdělávací potřeby z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek
ŠPZ	školská poradenská zařízení
VOP	Veřejný ochránce práv
ZŠ	základní škola

Seznam užitých grafů

Graf 1: Počet romských žáků v základních školách mezi lety 2017-2021	31
Graf 2: Počet romských žáků ve speciálních třídách mezi lety 2017-2021.....	31
Graf 3: Podíl běžných škol s víc než 33 % romskými žáky ze všech běžných škol v kraji.....	33
Graf 4: Podíl škol zřízených podle §16/9 s víc než 33 % romskými žáky ze všech škol zřízených podle §16/9 v kraji.....	34
Graf 5: Podíl žáků ve speciálních třídách ze všech žáků dané skupiny podle typu školy.....	37
Graf 6: Běžné školy v ČR pouze se speciálními třídami.....	37
Graf 7: Školy, kde mezi roky 2017 a 2021 vzrostl počet romských žáků ve speciálních třídách o více než třetinu	38
Graf 8: Školy, kde se mezi roky 2017 a 2021 snížil počet romských žáků ve speciálních třídách o více než třetinu	39
Graf 9: Průměrný počet žáků ve speciální třídě podle ročníku a typu školy	40
Graf 10: Průměrný počet žáků v běžné třídě podle ročníku a podílu romských žáků ve škole.....	41
Graf 11: Průměrný počet žáků v běžné a speciální třídě podle ročníku a podílu romských žáků ve škole	41
Graf 12: Podíl romských žáků podle oboru vzdělání ve speciálních třídách základních škol	42
Graf 13: Podíl romských žáků podle oboru vzdělání ve školách zřízených podle § 16 odst. 9.....	43
Graf 14: Podíl ne(romských) žáků ve speciálních třídách v rámci spádu ŠPZ (průměr za školní roky 2017/18 – 2021/22).....	44
Graf 15: Podíl romských žáků ve speciálních třídách ve spádu PPP (školní roky 2017/18 – 2021/22).....	45
Graf 16: Podíl romských žáků ve speciálních třídách ve spádu SPC (školní roky 2017/18 – 2021/22).....	46
Graf 17: Podíly převažujícího typu závěru vyšetření v PPP	49
Graf 18: Podíly převažujícího typu závěru vyšetření mentálního postižení v PPP a SPC	50
Graf 19: Závěry vyšetření PPP podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek	51
Graf 20: Závěry vyšetření PPP podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu mentálního postižení	52
Graf 21: Závěry vyšetření PPP a SPC podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu mentálního postižení.....	53
Graf 22: Závěry vyšetření poraden podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu poruchy chování.....	54
Graf 23: Závěry vyšetření poraden podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu poruchy učení.....	55
Graf 24: Doporučení k zařazení do speciální třídy/školy jako podíl z vybraných zpráv a doporučení pro vzdělávací/výchovná opatření podle podílu romských žáků v okolních školách – PPP	56
Graf 25: Doporučení k zařazení do speciální třídy/školy jako podíl z vybraných zpráv a doporučení pro vzdělávací/výchovná opatření podle podílu romských žáků v okolních školách – SPC.....	57
Graf 26: Souvislost počtu romských žáků z obecných šetření a šetření v rámci sběru dat při čerpání prostředků OP VVV – učitelé	58
Graf 27: Porovnání škol s nízkým vykazováním v OP VVV (odhad učitelé) a všech škol s romskými žáky podle šetření.....	59

Graf 28: Porovnání škol s nízkým vykazováním romských žáků v šetření a všech škol s romskými žáky podle šetření.....	59
Graf 29: Porovnání škol s nevykazováním v OP VVV učitelé a všech škol s romskými žáky podle šetření	60
Graf 30: Souvislost zastoupení romských žáků a destabilizující chudoby na úrovni ORP	61
Graf 31: Souvislost modelu podílu znevýhodněných žáků a zastoupení romských žáků	62

1. Shrnutí výzkumných poznatků

Realizovaný výzkum *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV¹ ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti* je složen z kvantitativní a kvalitativní části. Odpovídá tomu i struktura shrnutí a jeho závěrů. Součástí výzkumné zprávy jsou jako samostatné přílohy rovněž dva další materiály: a) *Podněty k rozvoji psychodiagnostické praxe při stanovování podpůrných opatření (včetně zařazování do tříd a škol, zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona)* a dále b) *Právní aspekty sběru a uchovávání etnických dat*. V jejich případě je shrnutí závěrů součástí těchto textů přímo v příloze, závěry jsou rovněž zohledněny v návrzích doporučení, která vyplývají z výzkumu.

1.1 Shrnutí kvantitativní části výzkumu

Kvantitativní část výzkumu pracovala primárně se šetřeními MŠMT o počtu romských žáků, dále s daty z výkazů o základní škole, PPP a SPC a dále daty z tematického šetření ČŠI věnovaného školským poradenským zařízením. Sledované období ve všech šetřeních jsou školní roky 2017/2018-2021/2022. Celý datový soubor čítal 4 273 základních škol. Po datových úpravách je finální vzorek zařazených do analýzy mezi 4100-4200 základními školami podle roku šetření.

Výsledky kvantitativní části výzkumu jsou následující:

- V posledních pěti letech **nedošlo ke snížení podílu romských žáků ve speciálních třídách, ani k jejich desegregaci v rámci běžných tříd a škol**. Stále existuje zhruba 130 škol s více než třetinovým zastoupením romských žáků, z toho je 60 škol zřízených podle § 16 odst. 9 (dříve šlo převážně o tzv. základní školy praktické). 70 běžných nebo speciálních škol² je s alespoň polovičním zastoupením romských žáků. To jsou podobné počty jako ve školním roce 2017/2018, přičemž odpovídají i výzkumným zjištěním z jiných zdrojů (např. VOP 2022, Němec 2019).
- Segregované běžné školy najdeme typicky v oblastech s výrazným zastoupením romské populace (Ústecký, Moravskoslezský kraj). **Segregované školy zřízené podle § 16 odst. 9 jsou ve většině krajů včetně oblastí bez výrazného zastoupení romského obyvatelstva.**
- Zavedení nové legislativy v roce 2016 výrazně nesnížilo počet romských žáků ve speciálních třídách. **V populaci dětí v ZŠ věku je stabilně okolo 3 % romských žáků, ale ve speciálních**

¹ RVP ZV UV označujeme v souladu s metodickým ukotvením užívaným MŠMT tzv. „Rámcový vzdělávací program RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení“ (viz MŠMT (2016). Zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků na základních školách na začátku školního roku 2016/17. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/39658_1_1/download/).

² V rámci analýzy pracujeme s několika typy škol dle dostupných administrativních (výkonových či výkaznických) dat a účinné legislativy: ZŠ (tzv. „běžná“) bez speciálních tříd, ZŠ („běžná“) s třídami dle § 16 odst. 9 či speciálními třídami, ZŠ podle § 16 odst. 9 (bývalé praktické školy), které jsou tvořeny běžnými třídami, třídami dle § 16 odst. 9 či speciálními třídami (vzdělávající dle RVP ZŠS), a školy „čistě speciální“, které jsou tvořeny pouze speciálními třídami a vzdělávající dle RVP ZŠS. Poslední dva typy, tj. školy dle § 16 odst. 9 a „čistě speciální“, jsou v souladu s názvoslovím užívaným MŠMT označovány jako součást speciálního školství – viz dle zprávy MŠMT (2016). Školy, třídy, skupiny a oddělení podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-tridy-skupiny-a-oddeleni-podle-16-odst-9-skolskeho>.

třídách běžných škol představují 22 % žáků a ve speciálních třídách škol zřízených podle § 16 odst. 9 pak 15 % žáků. To je násobně víc, než je jejich zastoupení ve školách celkem. Zastoupení romských žáků se za posledních 5 let mírně snížilo ve školách podle § 16 odst. 9, ale stále více jsou zařazováni právě do speciálních tříd běžných škol. V „čistě speciálních“ školách (tvořeny pouze speciálními třídami a vzdělávající dle RVP ZŠS) jsou romští žáci zastoupeni přibližně ve stejném poměru jako v celé populaci (4 %).

- V běžných školách s vysokým podílem romských žáků nacházíme nárůst počtu žáků ve speciálních třídách mezi ročníky, s nejvyšším skokem mezi 1. a 2. ročníkem. Běžné školy s nízkým počtem romských žáků nevykazují žádný podobný trend. Speciální třídy v běžných základních školách s vysokým podílem romských žáků jsou navíc až trojnásobně velké ke konci povinné školní docházky v porovnání se školami s nižším podílem romských žáků. **To naznačuje, že romští žáci jsou častěji přeřazováni do speciálních tříd, nejvýrazněji však již během prvních let povinné školní docházky.**
- Ve speciálních třídách (běžných ZŠ i ZŠ podle § 16 odst. 9) jsou romští žáci převážně vzděláváni podle rámcového vzdělávacího programu RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení (tedy RVP ZV UV viz MŠMT 2016). Podíl žáků, kteří mají ve speciálních třídách snížené nároky na výstupy ze vzdělávání v rámci podpůrných opatření, se od roku 2017 zvýšil ze 40 % v roce 2017 na více než 70 % v roce 2021. **Postupné navýšení podílů žáků s upravenými výstupy odpovídá postupnému snižování počtu žáků vzdělávaných podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP).** To ukazuje, že se ve speciálních třídách nezvýšil podíl žáků, kteří jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS). **Tomuto odpovídá i další zjištění, tedy že snížené nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení mají romští žáci častěji také v běžných třídách škol zřízených podle § 16 odst. 9. Zatímco u romských žáků opět přesahuje 70 %, u neromských žáků to je přes 40 %.**
- U školských poradenských zařízení (ŠPZ) vidíme **velké rozdíly v diagnostické praxi a návazných doporučeních ohledně přeřazení žáků do speciální třídy.** Rozdíly jsou často i mezi různými ŠPZ ve stejném regionu. Nemohou být způsobeny rozdílnostmi v míře speciálních vzdělávacích potřeb či hendikepů, jsou tak dány lokální praxí.
- V posledních letech **narostlo využívání diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek, ale výrazně nepokleslo využívání diagnostiky lehkého mentálního postižení, které je stále výrazně častěji používáno v oblastech s vysokým zastoupením romských žáků.** Nepotvrdila se naopak hypotéza, že by v těchto oblastech byla nadužívána diagnostika poruch chování.
- Z dat vyplývá, že ŠPZ nejčastěji využívají spíše **zastaralé diagnostické nástroje. Alokované finanční prostředky a podpora tedy zatím nevedly k modernizaci ve využívání diagnostických nástrojů u většiny ŠPZ.**
- V poslední části výzkumu byla analyzována konzistence a externí validita dat z šetření o počtu romských žáků. Odpovědi ředitelů v šetření pro MŠMT silně souvisí s odpověďmi učitelů z šetření pro OP VVV, s modelem znevýhodnění školy a také s kontextovými ukazateli sociálních podmínek (destabilizující chudoba, SVL, exekuce). To ukazuje, že na agregátní úrovni jsou data

ze šetření o počtu romských žáků reliabilní. Existují školy, kde se mezi sebou šetření liší, ale jedná se pouze o jednotky až nižší desítky škol. Vnitřní konzistence mezi šetřeními a dalšími ukazateli podporuje závěr, že naše zjištění odpovídají realitě ve školách a nejsou zásadně zkreslena reportingem ředitelů.

1.2 Shrnutí kvalitativní části výzkumu

Kvalitativní část výzkumu na základě metodologicky odůvodněného výběru případů zahrnuje **šetření v šesti školách ve třech lokalitách, především mezi zaměstnanci a zaměstnankyněmi škol, rodiči a žáky** (pro ty byla částečně využita forma workshopu). Další část výzkumu byla realizována ve školských poradenských zařízeních (PPP, SPC). Hlavní metodou výzkumu byly individuální i skupinové kvalitativní rozhovory, které byly doplněny pozorováním. **Celkem bylo uskutečněno 12 výjezdů do terénu a hovořili jsme s dvaapadesáti respondenty (se čtyřmi online).**

Výsledky kvalitativní části výzkumu jsou následující:

- Legislativní změny přijaté také jako reakce na rozsudek *D. H. a ostatní versus Česká republika*, které měly přispět k začlenění dětí a žáků (zde a obecně ve všech částech a závěrech kvantitativní části výzkumu je často užíván pojem „dětí“, i když se v případě ZŠ jedná dle školského zákona o „žáky“³) **se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, byly v případě romských dětí ze sociálně slabého prostředí úspěšné jen částečně. Zatímco děti z majority i s různými typy diagnóz jsou s pomocí podpůrných opatření častěji začleněny do běžných tříd, romské děti jsou ve zkoumaných regionech stále nepoměrně častěji vzdělávány ve speciálních školách a speciálních třídách.**
- Dle výpovědí aktérů velká část běžných škol neumí nebo nechce s jejich hendikepem pracovat. V případě romských dětí je **hendikepem sociokulturní znevýhodnění**, kdy děti přicházejí do škol bez znalostí a dovedností, které jsou ve většinové společnosti považovány za „normální“, a mají také často omezené jazykové schopnosti. Z poznatků výzkumu lze omezeně konstatovat, že **ani povinný poslední ročník v rámci předškolního vzdělávání nedokáže tyto rozdíly dostatečně vyrovnat**, také proto, že jejich děti ze znevýhodněného prostředí často nenavštěvují dostatečně pravidelně.⁴ Po celou dobu školní docházky tyto děti také limituje nedostatečná kapacita rodičů k podpoře jejich vzdělávání, která je jak finanční, tak kulturní. Také podle výpovědí aktérů může i diagnóza LMP často odrážet spíše působení komplexu sociokulturních odlišností, omezené podnětného prostředí a dlouhodobé sociální deprivace, než individuální mentální deficit v původním smyslu této diagnostické jednotky (podrobně k tématu viz Příloha č. 1).
- Z výsledků však rovněž vyplývá, že **některé běžné školy s romskými (i dalšími znevýhodněnými) žáky pracovat umí. Příklady dobré praxe, které jsme v projektu popsali, spojuje důraz na intenzivní komunikaci a spolupráci s romskými rodiči (získání důvěry ve vzdělávání), speciálně pedagogická péče, individuální přístup k žákům a důsledné naplňování podpůrných opatření (především využití asistentů pedagoga).** Ve

³ Klíčovým důvodem je především exaktnější popis výzkumných zjištění.

⁴ Zde lze do jisté míry potvrdit poznatky z dalšího rezortního výzkumu zaměřujícího se na dopady zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání.

školách, které lze označit jako inkluzivní, protože se jim daří podporovat romské žáky v rámci společného vzdělávání, vycházely tyto změny a kvalita jejich činností především od jejich vedení. **Pozitivem je, že integraci romských žáků je možné v jednotlivých školách prosadit v řádu několika let. Negativem ale je, že stejně tak rychle se mohou změny zvrátit po změně vedení.**

- Segregace skrze speciální školy pokračuje tam, kde **vyhovuje kritickému množství lokálních aktérů** (což potvrzují i další studie⁵) – **vedení běžných a speciálních škol i rodičů**. Tento stav je posílen decentralizací systému a absencí odpovědnosti za kvalitu činností škol a školských poradenských zařízení, v němž ředitele veřejných škol i vedení ŠPZ veřejných zřizovatelů jmenuje/odvolává pouze zřizovatel (v prvním případě obec, v druhém případě kraj). To limituje možnost efektivní kontroly, metodického vedení kvality činností a posiluje závislost na politickém konsensu v lokalitě.
- Dokonce i romští rodiče nezdědka pro své děti preferují speciální školy, protože na ně mají nižší nároky a představují přátelštější prostředí pro jejich děti. Obávají se, že v běžných školách je pro jejich děti prostředí nepřátelské.
- **Segregační tendence nacházejí podporu i v diagnostické praxi některých školských poradenských zařízení** (pedagogicko-psychologické poradny i speciálně pedagogická centra). I u jejich zaměstnanců se nezdědka setkáváme s přesvědčením o prospěšnosti speciálního školství pro romské děti, nebo s tím, že nevěří, že běžné školy v lokalitě zvládnou poskytovat romským dětem potřebnou péči a podporu. **Dostupné diagnostické nástroje ani metodiky neumožňují navíc spolehlivou a systematickou identifikaci potenciálu a potřeb dětí se sociálním a sociokulturním znevýhodněním, k nimž patří i značná část romských dětí (opět viz Příloha č. 1).** V takových lokalitách se legislativa podporující společné vzdělávání májí účinkem. Řešením je na jedné straně plošná a systémová podpora začleňování romských žáků formou sociální a speciálně pedagogické práce a podpora romských rodičů a na straně druhé systematické podpora a kontrola nevhodné diagnostické praxe.⁶

⁵ Viz Čada a Hůle (2019).

⁶ Výzkum se ze svého zadání detailně nevěnoval některým dalším aspektům, které mohou stát za vyčleňováním romských dětí mimo hlavní proud vzdělávání. Mezi ty patří například nakládání se spádovými oblastmi, na které poukazují dřívější studie⁶ – viz Čada a Hůle (2019) – a jež v některých oblastech stále vede k cílenému spádování dětí z ubytoven, chudých lokalit a bydlištěm na radnici do škol se speciálními třídami. Výzkum také detailně nepopisuje, jaká praxe vede k úspěšné desegregaci školství, čímž se však zabývá další výzkumná činnost realizátorů – např. PAQ (2022). Cesta k úspěchu v desegregaci. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/>.

2. Doporučení vyplývající z výzkumu a další systémová opatření

Na základě výše popsaných zjištění kvantitativní i kvalitativní části výzkumu doporučujeme opatření v následujících oblastech rozdělených do podkapitol:

- 2.1 Základní vzdělávání
- 2.2 Školská poradenská zařízení
- 2.3 Včasná péče, předškolní vzdělávání a přechod do základního vzdělávání

Z detailních doporučení v těchto oblastech vybíráme 10 klíčových, která nejvíce navazují na zjištění výzkumu, reflektují zjištění z předcházejících výzkumů a analýz, experti řešitelského týmu je považují za zásadní a často vycházejí z doporučení a cílů dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+⁷ či návazné Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+⁸.

10 klíčových doporučení:

A. Krátkodobý horizont: Systémová opatření s rychlým účinkem

1. **Posílit podporu i kontrolu práce školských poradenských zařízení.** Posílit metodické vedení (MŠMT, NPI ČR) a zajistit skutečné a jednotné využívání moderních diagnostických nástrojů. Jasněji vymezit role a poslání PPP a SPC (v případě PPP rovněž zvážit vymezení spádových oblastí) a realizovat další kroky pro posílení profesionalizace jejich správy. Dále zajistit těsnější propojení školského poradenství se sociální prací a depistáží sociokulturního znevýhodnění, aby nedocházelo k jejímu směřování s LMP a dalšími diagnózami. To vše za účelem zamezení nedůvodné segregace romských dětí do speciálního školství (podrobněji podkap. 2.2).
2. **Monitorovat spádové oblasti ZŠ,** aby nedocházelo k účelovému spádování znevýhodněných lokalit do segregovaných škol či škol se speciálními třídami, ale ani k výpadkům (absenci) vymezení spádů, které vede ke stejným výsledkům. Posílit spolupráci resortů MŠMT (popř. ČŠI) a MV v dané oblasti (viz 2.1.1).
3. **Posílit pravomoci České školní inspekce ve změně nekvalitního vedení ZŠ a ŠPZ.** Zejména při opakovaně kritických zjištěních o kvalitě činnosti (vzdělávání/diagnostiky), nerovném přístupu k některým typům žáků či nedostatečné podpoře žáků se sociokulturním znevýhodněním. Toto lze realizovat zejména následovně: pokud jde o odvolání ředitele na základě zjištění z inspekční činnosti, měla by mít ČŠI silnější pozici v rámci návazného konkurzního řízení, při zásadních pochybeních a špatném vedení ŠPZ by ČŠI měla mít silnější mandát v procesu odvolání vedoucího

⁷ Veselý et al (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030/vznik-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-2030/>.

⁸ Fryč et al (2020). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030/vznik-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-2030/>.

pracovníka daného ŠPZ. Zároveň je zásadní posílit odborné kapacity ČŠI především v rámci kontrolní činnosti pro oblast školského poradenství (viz 2.1.1).

4. **Dát všem školám v oblastech s výskytem segregovaných škol zvýšenou a cílenou podporu na klíčové podpůrné pozice** – asistentů pedagoga, psychologů, speciálních pedagogů, sociálních pedagogů či pracovníků školní sociální práce – aby mohly realizovat podpůrná opatření a další intervence pro znevýhodněné romské a další žáky (2.1.2).
5. **Ze strany MŠMT či ČŠI detailněji a pravidelně monitorovat klíčové faktory segregace a vyzývat zřizovatele škol a školských poradenských zařízení k nápravě.** Konkrétně monitorovat výkony jednotlivých ŠPZ, zkoumat, zda nedochází k plošnému a nedůvodněnému využívání tzv. upravených výstupů (snižování výstupů napříč předměty či vzdělávacími obory, a oblastmi) a omezit ho, datově popisovat koncentraci romských a socioekonomicky znevýhodněných žáků do některých škol (běžných i speciálních) nad rámec vysvětlitelný prostorovou segregací. Posílit zákonné pravomoci MŠMT či ČŠI pro vynucení změny spádových oblastí, pokud jimi zřizovatel přispívá k segregaci dětí a žáků (2.1.1).

B. Střednědobý a dlouhodobý horizont: Redukce nepřipravenosti a znevýhodnění dětí pro omezení tlaku na jejich vyčleňování:

6. **Posílit předškolní vzdělávání v širší oblasti okolo segregovaných škol.** Docházka ve věku 4 let u sociálně znevýhodněných a romských dětí by měla činit minimálně 90 %. Využít opatření navýšení kapacit, redukce všech spojených nákladů (obědy, doprava, pomůcky), spolupráce dalších aktérů (NNO, soc. služby), zřizování např. rodičovských center, klubů při MŠ a dalších (2.3).
7. **Podpořit sociální práci na školách a posílit celkovou spolupráci aktérů v území pro prevenci a včasné řešení absencí.** Tedy škol a jejich podpůrných pracovníků (sociální pedagog, sociální pracovník ve školství, obecné zavedení školní sociální práce), pracovníků školských zařízení, NNO, OSPOD, ŠPZ, úřadů práce, zřizovatele atd. (2.1.1).
8. **Omezit klíčové sociální faktory vzdělávací neúspěšnosti v oblastech segregovaných škol.** Regulačně vymezit a finančně podpořit mezíresortní spolupráci s MPSV s cílem posílení sociální práce v těchto lokalitách, omezení předlužení, prostorové segregace, nestabilního a nekvalitního bydlení a dalších klíčových jevů (absence, záškoláctví) s popsány negativními dopady na vzdělávání (2.1.1).

C. Střednědobý a dlouhodobý horizont: Zvýšení připravenosti škol a pedagogů na podporu všech žáků

9. **Zvýšit profesní připravenost ředitelů, učitelů, asistentů pedagogů a obecně všech pedagogických pracovníků (včetně všech pracovníků ideálně plně personálně zabezpečeného školního poradenského pracoviště) na vzdělávání žáků z odlišného sociokulturního prostředí,** a to výrazným posílením tohoto tématu v dalším vzdělávání (DVPP) a dále rovněž v pregraduální přípravě či kvalifikačním vzdělávání pedagogických pracovníků (2.1.2).

10. Poskytovat všem žákům jednotný kurikulární základ, ale individualizovat výuku. Na úrovni žáků se SVP omezit plošné využívání snížených nároků na výstupy ze vzdělávání napříč předměty, vzdělávacími obory a oblastmi, tedy zamezit využívání RVP ZV UV jako nástroje k plošnému snižování cílů a nároků na vzdělávání romských žáků. Posílit individualizaci výuky (doplňování prerekvizit, upevňování znalostí, dovedností) jako nástroje pro udržení žáků se vstupním sociálně kulturním znevýhodněním v hlavním proudu vzdělávání (2.1.3).

Podrobný přehled doporučení:

2.1 Základní vzdělávání

2.1.1 Řízení a správa vzdělávacího systému, včetně financování

Doporučujeme:

- Systémově zjišťovat a evidovat data o etnické skladbě žáků ve školách a třídách (běžných školách, školách a třídách podle § 16 odst. 9 a „čistě speciálních“ školách) a zlepšit vykazování a evidenci SVP KŽV (sociální a kulturní znevýhodnění) – za účelem zabránění koncentrace etnicky homogenních skupin či jinak znevýhodněných žáků v oddělených třídách nebo školách. a nedůvodnému snižování cílů a kvality vzdělávání pro tyto žáky. Z hlediska zákona by sledování etnických dat mělo náležet ČŠI. Vzhledem k minulým aktivitám veřejného ochránce práv je také možné navrhnout spolupráci ČŠI s KVOP, která u jiných systémových otázek dlouhodobě probíhá. U běžných škol s romskou majoritou je nutno sledovat, zda je vynucena extrémní prostorovou koncentrací etnické minority (menšina případů) či jde o segregaci tendence.
- Mapovat spádovost základních škol a ve spolupráci se zřizovateli zamezovat nedůvodné koncentraci romských žáků a dalších znevýhodněných žáků v segregovaných běžných školách, speciálních třídách v rámci běžných škol, ve školách a třídách podle § 16 odst. 9 a v „čistě speciálních“ školách. V návaznosti na to posílit zákonné pravomoci MŠMT či ČŠI pro vynucení změny spádových oblastí, pokud jimi zřizovatel přispívá k segregaci žáků.
- Zavést financování škol dle indikátorů socioekonomického znevýhodnění školy za účelem vyšší personální (viz úroveň školy) a materiální podpory v zajištění kvalitních podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v základních školách. To vše pod metodickým vedením a zpětnou vazbou o kvalitě činností takto financovaných škol ze strany NPI ČR a ČŠI.
- Vzdělávat a metodicky vést zřizovatele v problematice výběru, hodnocení a odměňování ředitelů na základě vymezené kvality činností škol (závazná Kritéria hodnocení podmínek, průběhu

a výsledků vzdělávání ČŠI⁹, Metodické doporučení pro zřizovatele k odměňování ředitelů z dílny MŠMT¹⁰) s cílem podpory inkluzivní kultury školy.

- Posílit pravomoci MŠMT či ČŠI k iniciování změny ředitele školy na základě dlouhodobě nevyhovujících výsledků v hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání či odmítání žáků se SVP.
- Podpořit nekonkurenční kulturu a spolupráci škol prostřednictvím projektů podpory školy v území (projekt Střední článek podpory MŠMT, místní akční plány podpory vzdělávání atd.).
- Podpořit spolupráci aktérů v území pro prevenci absencí (školy, NNO, OSPOD, ŠPZ, úřady práce, policie, zřizovatel atd.) a školního neúspěchu dětí a žáků, implementace standardů a metodických doporučení Odboru pro sociální začleňování MMR (ASZ)¹¹. Spolupráce by měla fungovat také s MV, které má v gesci dohled nad případně protizákonně¹² vytvořenými školskými obvody v OZV obce/kraje.
- Za tímto účelem by MŠMT mohlo mj. iniciovat pracovní skupiny.
- V dlouhodobém horizontu podpořit správu školství na regionální úrovni, která nese odpovědnost za kvalitu vzdělávání a spolupráci aktérů v území za účelem zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky v území. Z výzkumných dat vyplývá, že aktuální odpovědnost za kvalitu vzdělávání leží pouze na úrovni školy a částečně zřizovatele, přičemž se kvalita činností škol i podpůrných veřejných služeb v území výrazně liší.
- Systémově podpořit (financovat) sociální práci v rámci systému podpory sociálních služeb a práce zaměřené na cílovou skupinu rodin s nižším socioekonomickým statusem ohrožených sociálním vyloučením a destabilizující chudobou (bydlení, exekvovanost) a cílem zajištění podmínek rodin a dětí pro vzdělávání.
- Zajistit a podpořit ze strany zřizovatelů veřejných škol (obcí) kapacity terénní sociální práce s romskými a dalšími sociálně znevýhodněnými rodinami.

2.1.2 Personální zajištění průběhu vzdělávání a jeho profesionalizace

- Zajistit systémové financování pracovníků školního poradenství (speciální ped., psycholog) a pracovníků školské sociální práce (např. institucionalizace soc. pedagogů či soc. pracovníků ve školách, viz zkušenosti úspěšných škol v rámci kval. části výzkumu). Při navázání těchto pozic na třídy či školy zohlednit míru socioekonomického znevýhodnění těchto škol.
- Zajistit systémové financování dalších podpůrných pedagogických pracovníků – především asistentů pedagoga. Zohlednit vyšší potřebu škol a lokalit se sociálním znevýhodněním

⁹ ČŠI (2022). Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹⁰ MŠMT (2022). Metodické doporučení pro zřizovatele k odměňování ředitelů. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-doporuceni-pro-zrizovatele-k-odmenovani-reditelu/>.

¹¹ MMR (2022). Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích – OSZ – 2022. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/metodika-pro-rozvoj-inkluzivniho-a-kvalitniho-vzdelavani-v-obcich-osz-2022/>.

¹² Prosegregační školské obvody mohou být diskriminací podle zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

a ponechat individuální nárokovost nebo zohlednit míru znevýhodnění škol v parametrizaci.

- V delším horizontu zlepšit profesní připravenost pedagogických pracovníků – zde hlavně učitelů všech úrovní a stupňů – na vzdělávání žáků z odlišného sociálního a kulturního prostředí (a obecně heterogenních kolektivů). Vytvořit standardy kvality (v rámci pregraduální přípravy profilu absolventa), které obsahují dané klíčové oblasti (např. řízení třídy, řešení konfliktní komunikace, chování, plánování, reflexe výuky, rozmanitost vzdělávacích strategií, individualizace vzdělávání apod.) a žádoucí kompetence k jejich naplňování. Tyto standardy promítnout do systému pregraduální přípravy a celoživotního profesního vzdělávání učitelů (kariérní systém a systém dalšího vzdělávání).
- Posílit profesní připravenost ředitelů škol na vzdělávání žáků z odlišného sociálního a kulturního prostředí (a obecně heterogenních kolektivů). Vytvořit standardy kvality činností ředitelů škol zaměřené na pedagogické vedení škol, které obsahují dané klíčové oblasti (vedení pedagogických kolektivů, práce s žáky se SVP a podpůrnými opatřeními, koordinace podpůrných profesí atd.) a žádoucí kompetence k jejich naplňování. Tyto standardy promítnout do systému jejich celoživotního profesního vzdělávání (kariérní systém a systém dalšího vzdělávání, návaznost např. na program Lídr školy) prostřednictvím evaluovaných programů a systému tzn. učících se komunit na úrovni skupin škol v území.
- Posílit ihned další vzdělávání asistentů pedagoga, pracovníků ŠPP, ředitelů, učitelů a obecně pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání znevýhodněných žáků (podle zpráv ČŠI se na tuto oblast DVPP zaměřuje minimálně). Promítnout v nich výše zmíněné standardy kvality a realizovat další vzdělávání pomocí evaluovaných programů a systému tzn. učících se komunit na úrovni školy i skupin škol v území.

2.1.3 Cíle a obsah vzdělávání

- Profilovat výsledky revize RVP ZV tak, aby výsledný dokument umožnil školám poskytovat jednotný kurikulární základ žákům s různým socioekonomickým zázemím.
- Při aktualizaci RVP připravit a posílit podporu zavádění nového obsahu do školního vzdělávání, aby se zabránilo riziku zpoždění a nedokonalé implementace v některých znevýhodněných školách.
- V realizaci vzdělávání podporovat individualizaci výuky, a to zejména tu vedoucí k doplňování chybějících prerekvizit a kompetencí v počátku vzdělávání žáků tak, aby bylo redukováno propadání v prvních třídách ZŠ a návazný další vzdělávací neúspěch.
- Na úrovni žáků se SVP omezit plošného využívání snížených výstupů napříč předměty, vzdělávacími obory a oblastmi (zamezit využívání RVP ZV UV jako nástroje k plošnému snižování cílů a nároků na vzdělávání romských žáků).

2.1.4 Běžné školy a kvalita jejich činností

- Zajistit podporu kvality činností základních škol – tedy podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání – dle závazných kritérií Kvalitní školy ČŠI či dalších relevantních metodických materiálů (např. Pyramida kvalitní – inkluzivní školy¹³).
- Podporovat inkluzivní étos (kulturu) školy. Zajistit profesní rozvoj a další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v rámci interní činnosti škol i za využití externích vzdělávacích programů.
- Personálně zajistit činnost školních poradenských pracovišť (viz systémová opatření – tedy zajištění spec. pedagogů, psychologů, sociálních pedagogů atd.), posílit další vzdělávání tamějších pracovníků (např. koordinací v území zřizovatelem).
- Podporovat spolupráci ŠPZ a školy v nastavení a realizaci podpůrných opatření v rámci spádových škol.
- Podporovat systematickou sociální práci na školách s cílem zajištění včasné docházky, prevence absencí apod. A to jak personálně (školní sociální práce, spolupráce s aktéry terénních soc. služeb), posílením komunikace s rodinou apod., tak odstraňováním finančních bariér (dostupnost pomůcek a mimoškolních aktivit).
- Zajistit doučování sociálně znevýhodněných romských i majoritních žáků především na úrovni školy, či dále školských zařízení, NNO či (ve spolupráci) doučování přímo v rodinách.
- Zaměřit se na eliminaci zadávání práce a domácích úkolů vyžadujících odborné kompetence rodiny žáka.
- Zajistit aktivity neformálního, zájmového, volnočasového vzdělávání sociálně znevýhodněných romských a majoritních žáků na úrovni školy či školských zařízení (např. SVČ) či NNO (nízkoprahová zařízení, sportovní, mládežnické oddíly atd.).
- Poskytovat kvalitní individualizované kariérové poradenství (vzdělávání) pro různé skupiny žáků s cílem zvyšování aspirací sociálně znevýhodněných žáků. Návazně podporovat individuální přechodové plány a kooperaci mezi poradenskými pracovníky ZŠ a SŠ. Podporovat návaznost sociální a speciálně pedagogické péče i na SŠ.

2.1.5 Školy podle § 16 odst. 9 a speciální školy

- Nastavit užší spolupráci místní speciální školy s běžnými školami v tom smyslu, že je možný přechod dětí do běžné ZŠ nebo běžné třídy, přičemž přechod do speciální školy či třídy je brán jako dočasné řešení.
- Při nástupu do speciální školy či třídy definovat vzdělávací cíle a plán, přičemž při jejich dosažení žák odchází na běžnou školu či přechází do běžné třídy, pravidelně vyhodnocovat tento plán ve spolupráci se ŠPZ.
- Podporovat vedení školy v povinnosti hájit nejlepší zájmy dítěte. V případě, že zájmy dítěte nehájí rodič, uplatňovat existující legislativní postup (spolupráce s OSPOD).

¹³ ASZ (2021). PYRAMIDA KVALITNÍ – INKLUZIVNÍ ŠKOLY – OSZ – 2022. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/pyramida-kvalitni-inkluzivni-skoly/>.

- Vymezit úlohu speciálních škol jako metodických center pro podporu vzdělávání a začleňování žáků se SVP.

2.2 Školské poradenství a diagnostika

2.2.1 Řízení a správa vzdělávacího systému

- Zajistit jednotné metodické vedení a podporu (proměna regulace, odpovědností, financování) systému školského poradenství s cílem podpořit kvalitu jejich činností, která je vymezena v rámci hodnoticích kritérií a modelu Kvalitní škola ČŠI. Kontrolu postupů v konkrétních případech by ve větší míře měla realizovat ČŠI (jde o její zákonný úkol), na metodickém vedení by mohla ČŠI participovat nejlépe s NPI ČR.
- Legislativně upravit úkoly PPP a SPC tak, aby v PPP byli odborníci na vhodné diagnostické nástroje, kteří by vypracovávali doporučení k formě vzdělávání s tím, že má jít o nezávislé odborné posouzení (je vhodné zajistit oddělení ŠPZ od speciálních škol). Zatímco SPC by fungovala výhradně jako podpora při práci školy s dětmi se SVP.
- Zvýšit financování a podporu personálního zajištění činností ŠPZ (posílení kapacit pro terénní práci, např. pro náslechy v třídách běžných i speciálních v rámci ZV a prováděcích screening v MŠ).
- Převést odpovědnost za vedení, výběr, hodnocení a odměňování vedoucích pracovníků ŠPZ na centrální úroveň správy vzdělávacího systému (MŠMT či NPI ČR apod.).
- Vybudovat kapacity pro správu systému školského poradenství na centrální (resortní) úrovni (MŠMT či NPI ČR).
- Vytvořit veřejný systém porovnání výsledků jednotlivých ŠPZ, aby se daly monitorovat rozdíly ve výsledku diagnostiky a doporučovaných podpůrných opatření. Zajistit a kontrolovat stejnou úroveň diagnostiky (i přiznaných PO) ve všech zařízeních v ČR.
- Zapojit pracovníky ŠPZ do širších multidisciplinárních týmů pro prevenci školního neúspěchu dětí a žáků s SVP, především sociálně a sociokulturně znevýhodněných.
- Vytvořit systém profesního vzdělávání pracovníků ŠPZ v celoživotní perspektivě (kariérní systém a systém dalšího vzdělávání) na základě evaluovaných programů a systému tzn. učících se komunit na úrovni ŠPZ i v území.
- Vytvořit systém metodické podpory pracovníků ŠPZ, který zahrnuje:
 - průběžný rozvoj diagnostických kompetencí a osvojování inovovaných nástrojů a metodik,
 - využití časově náročnějších posuzovacích a klinických metod, konzultace se školou, pozorování dítěte v jeho prostředí.
- Podporovat rozvoj diagnostických nástrojů, který umožní:
 - vývoj a adaptaci etnicky neutrálních („culture fair“) nástrojů,
 - ověřování prediktivní validity využívaných metod ve vztahu ke školní úspěšnosti dětí,
 - výzkum výsledků specifických skupin žáků a aktualizaci českých norem pro různé skupiny sociálně a sociokulturně znevýhodněných,
 - vývoj metod posuzování adaptivních kompetencí a dynamické diagnostiky (vše viz Příloha č. 1).

- Vykazovat romské žáky (etnicitu/kulturní odlišnost) v poradenských zařízeních za účelem mapování diagnostické praxe a podpory této cílové skupiny.
- Legislativně ukotvit, aby rodiče byli jednoznačně informováni, že doporučení poradenského zařízení ohledně druhu školy není pro jejich dítě závazné.
- Podpořit další výzkum diagnostické praxe a kontrolní roli ČŠI v zamezení nadužívání RVP ZV UV jako nástroje k plošnému snižování výstupů segregovaných tříd (základem je RVP ZV, lze ho skrze IVP modifikovat).
- Posílit metodické vedení a nástroje identifikace dílčího nadání.
- Eliminovat střet zájmů u vedení speciálních škol s přidruženými SPC (např. prostřednictvím změny vyhlášky, na základě které by si ředitel speciální školy nemohl doporučit rediagnostiku u dítěte s diagnostikovaným LMP v SPC s jeho působností). Uhradit případné mimořádné výdaje rodině za účelem návštěvy vzdálenějšího SPC.

2.2.2 Úroveň poradenského zařízení (PPP, SPC)

- Využívat diagnostické nástroje splňující podmínky „culture fair“, tedy takové nevyžadující od romských dětí předvedení kompetencí, které neodpovídají sociálnímu prostředí, z něhož vycházejí (k doporučením viz Příloha č. 1).
- Při diagnostice kognitivních schopností interpretovat výsledky vyšetření s ohledem na specifika znevýhodněných skupin, tedy:
 - při diagnostice využívat větší množství nástrojů a jejich kombinaci,
 - primárně využívat aktuální a komplexní diagnostické metody,
 - využívat klinické metody a metody diagnostiky adaptivních kompetencí,
 - vždy posuzovat adaptivní funkce v reálném životním kontextu,
 - přihlížet k tomu, aby diagnóze odpovídal celý interval spolehlivosti výsledku; zvláště při nejednoznačných nebo prvních výsledcích formulovat závěr jako suspektní, což by nemělo mít vliv na dostupnost podpůrných opatření v běžné ZŠ,
 - formulovat podmínky k případnému zařazení dítěte do běžného vzdělávání v budoucnu (opět viz Příloha č. 1).
- Dítě, u něhož je zjištěno znevýhodnění v souladu s legislativou, přednostně řadit do běžného vzdělávacího proudu, pakliže není zjevné, že je vzhledem k povaze jeho vzdělávacích potřeb jeho zařazení do speciální školy nezbytné. Doporučujeme také zvážit případné legislativní změny směřující k možnosti udělení sankce danému zařízení pro případ, kdy výše zmíněnou povinnost nesplňuje.

2.3 Včasná péče, předškolní vzdělávání a přechod do základního vzdělávání

Úroveň včasné péče a předškolního vzdělání nebyla přímým předmětem výzkumu. Následující doporučení vyplývají primárně z kvalitativní části výzkumu a výpovědí aktérů v území – tedy základního vzdělávání a školského poradenského systému.

2.3.1 Řízení a správa vzdělávacího systému, včetně financování

- Obecně zajistit (regulace, financování, informování, koordinace) maximální účast v rámci institucionalizované včasné péče a předškolního vzdělávání pro cílové skupiny romských a dalších dětí ohrožených vyloučením ve věku 3-5 let.
- Zajistit nízkoprahovost a redukci nákladů spojených s předškolním vzděláváním – obědy, školkovné a pomůcky zdarma. Systémově po celé ČR, s nižší mírou administrativy a se zaměřením na širší skupinu znevýhodněných dětí (např. navázáním na příspěvek na dítě).
- Mapovat a cíleně podpořit budování kapacit včasné péče a předškolního vzdělávání v místech s indikovaným nedostatkem (se zaměřením na sociálně a ekonomicky znevýhodněné lokality).
- Monitorovat a případně omezit praxi selektivního přijímání do předškolního vzdělávání. Posílit pravomoci MŠMT či ČŠI v zamezení těmto praktikám.
- Odstranit legislativní bariéry výměny informací mezi MŠ a ZŠ, popř. metodicky ošetřit i „domnělé“ bariéry.
- Podpořit např. doprovázejícího pracovníka NNO pro děti z vyloučené lokality v adaptační fázi při nástupu do mateřské školy (např. prostřednictvím konceptu romského asistenta).
- Zavést zacílené financování škol (MŠ a propojené ZŠ/MŠ) dle indikátorů socioekonomického znevýhodnění školy za účelem vyšší personální a materiální podpory v zajištění kvalitních podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v mateřských školách.
- Designovat dávkový systém s cílem motivace rodičů k přihlášení dětí k předškolnímu vzdělávání, ale neomezovat přístup k dávkám hmotné nouze. Propagovat účast v předškolním vzdělávání přes profese s bližším kontaktem s rodiči (praktičtí lékaři, sociální pracovníci).
- Zavést či podporovat centra/kluby či dětské skupiny pro děti a rodiče jako formu včasné péče a vzdělávání pro děti se sociálním znevýhodněním, provozovaných NNO či přímo školami před nástupem k předškolnímu vzdělávání.
- Zajistit ze strany zřizovatele (obce) či podporovat terénní sociální práci s romskými a dalšími sociálně znevýhodněnými rodinami, aktivně vyhledávat a oslovovat rodiny dětí, které se předškolního vzdělávání ještě neúčastní.

2.3.2 Úroveň školy

- Zajistit podporu kvality činností mateřských škol – tedy podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání – dle závazných kritérií Kvalitní školy ČŠI či relevantních metodických materiálů (např. Pyramida kvalitní – inkluzivní školy).
- Zajistit logopedickou prevenci a podporu dostupnou v MŠ (personální zajištění, DVPP pro ped. prac. atd.).
- Zajistit vzdělávání a podporu výměny zkušeností pedagogů MŠ (mentoring, supervize, programy DVPP) v oblasti vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a obecně SVP.
- V kontextu předškolní diagnostiky: důraz na posuzování adaptivních schopností dítěte (kulturně podmíněné kognitivní předpoklady nemají mít dominanci v testování; to se týká řady

tradičních oblastí: obecného rozhledu, čtenářských, grafomotorických i matematických a geometrických pre-kompetencí).

- Podporovat spolupráci MŠ a ZŠ v oblasti školní připravenosti budoucích žáků v rámci předškolní docházky (např. edukativně-stimulační skupiny, seznamování s prostředím ZŠ).
- Zajistit nediskriminující, screeningově hodnotnou formu zápisu do ZŠ.

3. Strukturace výzkumné zprávy

Shrnutí výzkumné části materiálu předchází stručný popis speciálního školství v ČR a proměn legislativního rámce v dané problematice (následující kapitola č. 4). Jádrem výzkumné zprávy tvoří popis a závěry její kvantitativní (kap. 5) a kvalitativní části (kap. 6). Ty mimo jiné vždy zahrnují stručné shrnutí poznatků, metodologické ukotvení a shrnutí datových zjištění.

Nedílnou součástí výzkumné zprávy jsou dvě samostatné přílohy, které zahrnují *Podněty k rozvoji psychodiagnostické praxe při stanovování podpůrných opatření (včetně zařazování do tříd a škol, zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (Příloha č. 1) a Právní aspekty sběru a uchování etnických dat (Příloha č. 2).*

První z příloh se zaměřuje na podrobný popis vývoje a doporučení k rozvoji psychodiagnostické praxe v kontextu diagnostiky vývojové poruchy intelektu i u dětí pocházejících především ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, přičemž doplňuje zjištění výzkumu a je základním zdrojem doporučení v předmětné oblasti.

Druhá z příloh nastiňuje základní rámec legálních aspektů sběru, popisu jejich potřebnosti, včetně doporučení k metodám sběru předmětných dat.

4. Speciální školství v České republice

4.1 Historický kontext

Oddělené vzdělávání dětí s diagnózou zdravotního postižení má v českém vzdělávacím systému dlouhou tradici, kterou reprezentovaly zvláštní a pomocné školy. Bez ohledu na jejich primární určení byly do těchto škol umísťovány děti z romských rodin, které přicházely od padesátých let do českých zemí ze Slovenska. Umísťování romských dětí bylo problematické z hlediska jejich diagnózy, často odráželo spíše socioekonomické nerovnosti a předsudky panující v české společnosti. Jako diskriminační byla tato praxe potvrzena rozsudkem Evropského soudu pro lidská práva ve sporu *D.H. a ostatní versus Česká republika* v roce 2007.

Segregované vzdělávání bylo kritizované již od devadesátých let vznikající občanskou společností a ke změně organizace speciálního školství docházelo již před rokem 2007. Samotný průběh reformy byl zdoluhavý a školský zákon z roku 1984 tak byl plně novelizován a nahrazen až v roce 2005 (Voda 2008). Vznikly základní školy praktické (dřívější zvláštní školy), které měly za cíl věnovat se výuce žáků s nižším stupněm postižení (tzn. lehké mentální postižení – LMP), a vedle nich dále základní školy speciální (dřívější pomocné školy). I po této reformě ale na praktických školách převažovali romští žáci (třebaže statisticky počet dětí s diagnózou LMP trvale klesá v celém období 2004 až 2013). Velká disparita mezi jednotlivými regiony (která odpovídá ekonomické nerovnosti) a velké změny v počtu dětí s diagnózou v krátkém času ukazují, že příčinou je mimo jiné diagnostika ve školských poradenských

zařízení. Podle dat z roku 2013 byl tak například počet žáků s diagnózou LMP v Ústeckém kraji třikrát větší než ve Zlínském (Klusáček, 2014).

V roce 2016 přichází (i v reakci na dohru rozsudku ESLP z roku 2007) významná reforma školského zákona, která přináší redefinici přístupu k výuce žáků se speciálními potřebami (§ 16 zákona, rozveden v kapitole 2).

Ustanovení § 16 ŠZ do velké novely rozdělovalo děti se speciálními potřebami na děti se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. Většina romských žáků pak spadá do poslední kategorie.

Zásadní změnou je zrušení Přílohy RVP ZV pro žáky s LMP. Nově se podpora odvíjí od nároku na daná podpůrná opatření (PO) ve výuce, žák se ale má vždy přednostně s podpůrnými opatřeními vzdělávat v rámci běžné školy.

4.2 Dítě a žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Od roku 2016 mají být primárně žáci vzděláváni v běžných třídách. Změny, které měly tento cíl podpořit a kam mají směřovat, nazýváme v našem výzkumu společným vzděláváním. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) se ovšem nadále mohou vzdělávat ve speciálních třídách nebo speciálních školách. Ideálním stavem je přístup, kdy jsou žáci se speciálními potřebami vzděláváni s pomocí podpůrných opatření v běžných třídách běžných škol. Speciální školy se mohly buď (1) transformovat v běžnou školu, (2) transformovat v běžnou školu a zřídit speciální třídy dle § 16 odst. 9 školského zákona nebo (3) se stát speciální školou dle § 16 odst. 9 Školského zákona č. 561/2004 Sb.

Běžná třída by neměla mít více než pět žáků se speciálními potřebami (s přiznanými opatřeními 2. - 5. stupně) a celkový počet žáků se speciálními potřebami by neměl přesáhnout 1/3 celkové kapacity třídy.

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta...“ (Školský zákon, § 16 odstavec 1)

Ustanovení § 16 školského zákona upravuje podmínky, za kterých získá dítě nárok na speciální podporu (pro dorovnání podmínek pro rovné vzdělávání) a jak tuto podporu procesně řešit. Prvky podpory jsou definované jako „podpůrná opatření (PO)“. Tato podpůrná opatření jsou zákonem (a dále upravena vyhláškou 27/2016 Sb.) dle rozsahu a obsahu členěna na celkem 5 stupňů. První stupeň PO může navrhnout a poskytuje škola. Další stupně (2-5) poté navrhuje a metodicky provádí školské poradenské zařízení (ŠPZ).

Sociální prostředí, ze kterého žák pochází, je akceptováno, ovšem není, a nesmí být, bráno jako důvod k zařazení do speciální třídy či školy. Sociální znevýhodnění může být bráno v potaz pouze, pokud je už přiznané podpůrné opatření: dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se SVP „škola

zohledňuje sociální status, vztahovou síť žáka a jeho sociální a rodinné prostředí....“ Pokud by došlo k zařazení dítěte mimo hlavní větev vzdělávání právě na základě kulturních stereotypů, sociálních důvodů atd., jednalo by se o diskriminaci ve smyslu školského zákona a antidiskriminačního zákona.

4.3 Speciální třídy

Děti se speciálními potřebami mohou být stále vzdělávány buď ve speciálních třídách běžných škol, nebo ve speciálních školách.

„(9) Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.“

(ustanovení § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Dle zákona, pokud nestačí podpůrná opatření, může rodič požádat o umístění do speciální školy/oddělení/třídy (dále jen „speciální třídy“). Jeho podmínkou je žádost zákonných zástupců o umístění do speciální třídy. Mělo by se tak dít při shledání závažných postižení znemožňujících vzdělávání v běžné škole. Žádost navíc musí být potvrzena kladným stanoviskem školského poradenského zařízení (ŠPZ).

4.4 Žáci se speciálními potřebami ve speciální třídě

Ve speciálních třídách mohou být žáci z více ročníků, na středních školách také studenti z více oborů. Počet žáků musí být minimálně 6 a maximálně 14. U speciální školy je to pak minimálně 10, nejvíce 14 žáků.

Dle § 19 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou školy, třídy, oddělení a studijní skupiny zřizovány podle druhu znevýhodnění uvedeného v § 16 odst. 9 zákona, v odůvodněných případech se v nich mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním uvedeným v § 16 odst. 9 zákona. Jejich počet nesmí přesáhnout 1/4 nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě nebo oddělení. Dle odstavce 4 se s dětmi s mentálním postižením nesmí vzdělávat děti bez této diagnózy (tj. například s fyzickým postižením).

4.5 Postup přijetí/zařazení žáka do speciální třídy

Základním předpokladem pro vzdělávání dítěte ve třídě zřízené pro děti s handicapem uvedenými v § 16 odst. 9 školského zákona (dále jen „speciální třída“) je žádost zákonného zástupce o přeřazení

dítěte do třídy/školy speciální. Tato žádost musí být podložena kladným vyjádřením školského poradenského zařízení. Toto kladné vyjádření platí po dobu platnosti doporučení. I přes žádost zákonného zástupce nelze bez tohoto kladného vyjádření ŠPZ v doporučení, nebo dokonce i bez existujícího doporučení s kladným vyjádřením dítě do speciální třídy přeradit. Stejně tak nelze dítě v takové třídě vzdělávat, pokud dítě nemá ani doporučení ke vzdělávání.

Pokud dítě má platné doporučení, pak nestačí k zařazení do speciální třídy informovaný souhlas s poskytováním podpůrných opatření (část VIII.), protože vzdělávání ve speciálním školství není podpůrné opatření (viz „seznam“ druhů PO v § 16 odst. 2 ŠZ), je potřebná ještě i žádost o zařazení do speciální třídy.

Pokud dítě má platné doporučení, ale rodiče si ho od ŠPZ nepřevzali, není to důvod k nezaslání doporučení do školy. Z hlediska poskytování podpůrných opatření nebo možnosti zařazení/setrvání do speciální třídy opět platí potřeba mít od rodiče písemný informovaný souhlas s poskytováním podpůrných opatření a ohledně zařazení/setrvání ve speciální třídě.

Vzdělávání dítěte ve speciální třídě je tak podmíněno platným doporučením s kladným vyjádřením se vzděláváním ve speciálním školství a žádostí zákonného zástupce o zařazení dítěte do speciální třídy. Pokud cokoliv chybí, škola musí dítě přeradit do třídy běžné, protože nejsou splněny podmínky pro vzdělávání ve speciálním školství. Děti bez platného doporučení ŠPZ tak ani nelze vykazovat jako žáky tříd speciálních.

O přijetí žáka tedy žádají zákonní zástupci a rozhoduje ředitel*ka školy. Co se týká volby konkrétní školy (a třídy), je možné zvolit si libovolnou, je-li to v souladu se zájmem žáka.

4.6 Přístup zřizovatelů škol a jejich právní odpovědnost za segregované vzdělávání

V zajištění přístupnosti vzdělávání má zřizovatel celou řadu povinností. Shrnujeme tedy ty nejpodstatnější:

- je jeho odpovědností, aby zajistil podmínky pro povinnou školní docházku a povinnou předškolní přípravu, jak vyplývá z § 177 odst. 2 a § 178 odst. 1 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů, a dále z § 35 odst. 2 zákona o obcích, ve znění pozdějších předpisů, přičemž porušení těchto povinností a nezajištění inkluzivního prostředí představuje podle českých soudů diskriminační přístup zřizovatele,
- školské obvody nesmí být nastaveny diskriminačně, pokud tomu tak je, proces nastavení obvodů může přezkoumat ministerstvo vnitra, navíc veřejnost do stanovení může promlouvat, protože jejich rozložení stanoví orgány samosprávy,
- v kompetenci zřizovatele je zřízení, ale také splynutí nebo sloučení škol, případně také jejich zrušení – všechny tyto nástroje by měl zřizovatel za účelem eliminace segregace využívat,
- nečinnost samospráv nově chápe jako porušení právních povinností také Evropský soud pro lidská práva, jehož rozhodnutí jsou relevantní také pro Českou republiku, proto bychom měli jeho závěrům věnovat maximální pozornost: nově v rozsudku *X. a ostatní proti Albánii* z května 2022 (stížnosti č. 73548/17 a 45521/19) dospěl k závěru

o postupu samosprávy podporujícím systémovou diskriminaci v případě, kdy zřizovatel nastavil systém dotací na stravu výhradně na segregované albánské základní škole navštěvované prakticky výhradně egyptskou a romskou menšinou.

4.7 Situace v ČR po roce 2016

Z databáze MŠMT vyplývá, že reforma v roce 2016 výrazně akcelerovala trend, který lze dle statistik pozorovat už od roku 2009 – tedy klesající počet žáků ve speciálních třídách, a stejně tak naopak stoupající počet zdravotně postižených a znevýhodněných žáků integrovaných ve třídách běžných.

- 2016-2020 % žáků ve speciálních třídách celkem: 3,1 X 2,8 % (-)
- 2016-2020 % žáků integrovaných v běžných třídách: 5,9 X 8,8 % (+)

Tabulka 1: ZŠ Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci ve školním roce 2010/11- 2020/2021

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci celkem	70 723	71 791	72 110	73 629	75 848	78 717	81 644	95 631	101 983	110 940	114 108
ve speciálních třídách	34 497	32 631	31 222	30 277	29 995	29 492	28 438	27 212	25 946	26 930	26 802
individ. integrování žáci v běžných třídách ZŠ	36 226	39 160	40 888	43 352	45 853	49 225	53 206	68 419	76 037	84 010	87 306
Podíly na celkovém počtu žáků základních škol											
Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci celkem	9,0%	9,0%	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%	9,0%	10,3%	10,8%	11,6%	11,9%
Žáci ve speciálních třídách ZŠ	4,4%	4,1%	3,9%	3,7%	3,5%	3,4%	3,1%	2,9%	2,8%	2,8%	2,8%
Individuálně integrování žáci v běžných třídách ZŠ	4,6%	4,9%	5,1%	5,2%	5,4%	5,6%	5,9%	7,4%	8,1%	8,8%	9,1%

Zdroj: MŠMT 2022

Pokud se zaměříme na situaci vzdělávání romských dětí a žáků, kterou se dále podrobně zabývá tato výzkumná zpráva ve své kvantitativní a kvalitativní části, je možné shrnout, že na základě dostupných dat z kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v předškolním, školním a středním vzdělávání, které každoročně provádí Ministerstvo školství (se kterými rovněž mj. pracujeme ve výzkumu) platí, že se podíl romských žáků na základních školách v ČR dlouhodobě pohybuje kolem 3,6 %. Z romských žáků se pak ve školním roce 2020/2021 vzdělávalo 11,7 % podle takzvaného Rámcového programu pro základní vzdělávání s upravenými výstupy ze vzdělávání z důvodu lehkého mentálního postižení (RVP ZV UV). Tři čtvrtiny z nich (přesně 75,7 %) byly ve třídách určených pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Tyto děti se podle Monitorovací zprávy Veřejného ochránce práv (VOP) za rok 2021 vzdělávaly odděleně od svých vrstevníků na základních školách, přičemž pro porovnání, z neromských žáků se podle RVP ZV UV učí pouze 1,3 % dětí, tedy téměř desetkrát menší podíl, než je tomu u romských žáků (vše VOP 2022¹⁴). Právě analýzou dostupných dat a identifikací příčin tohoto stavu s ohledem na podmínky a průběh vzdělávání se dále zabýváme v rámci výzkumné části zprávy v následujících kapitolách materiálu.

¹⁴ VOP (2022). Naplňování práva na rovné zacházení a ochrany před diskriminací – Monitorovací zpráva 2021. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/Monitorovac%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202021-final.pdf>.

5. Kvantitativní část výzkumu

5.1 Stručné shrnutí

- V této části analyzujeme data z šetření mezi řediteli o počtu romských žáků za roky 2017/2018-2021/2022. Zkoumáme otázky, jestli jsou romští žáci častěji než neromští žáci zařazováni do speciálních tříd a jak se zařazování do speciálních tříd mění v průběhu času. Dále zkoumáme mechanismy přearazování do speciálních tříd. Zajímá nás činnost poraden, jaké jsou využívány diagnostiky a důvody pro přearazení a v jakých ročnících jsou žáci do speciálních tříd přearazováni.
- V posledních pěti letech nedošlo ke snížení podílu romských žáků ve speciálních třídách, ani k jejich desegregaci v rámci běžných tříd a škol. Stále existuje zhruba 130 škol s více než třetinovým zastoupením romských žáků, z toho 60 škol zřízených podle §16/9 (bývalé praktické). 70 běžných nebo speciálních škol je s alespoň polovičním zastoupením romských žáků. To jsou podobné počty jako ve školním roce 2017/2018. Segregované běžné školy najdeme typicky v oblastech s výrazným zastoupením romské populace (Ústecký, Moravskoslezský kraj), segregované školy zřízené podle §16 odst. 9 jsou ve většině krajů včetně oblastí bez výrazného zastoupení romského obyvatelstva.
- Zavedení nové legislativy v roce 2016 výrazně nesnížilo počet romských žáků ve speciálních třídách. V populaci je stabilně okolo 3 % romských žáků, ale ve speciálních třídách běžných škol představují 22 % žáků a ve speciálních třídách škol zřízených podle §16 odst. 9 pak 15 % žáků. To je násobně víc, než je jejich zastoupení ve školách celkem. Zastoupení romských žáků se za posledních 5 let mírně snížilo v praktických školách, ale stále více jsou zařazováni právě do speciálních tříd běžných škol. Ve speciálních školách (tvořeny pouze speciálními třídami a vzdělávající dle RVP ZŠS) jsou pak zastoupeni přibližně ve stejném poměru jako v celé populaci (4 %).
- V běžných školách s vysokým podílem romských žáků je nacházíme nárůst počtu žáků ve speciálních třídách mezi ročníky, s nejvyšším skokem mezi 1. a 2. ročníkem. Běžné školy s nízkým počtem romských žáků nevykazují žádný podobný trend. Speciální třídy v běžných základních školách s vysokým podílem romských žáků jsou navíc až trojnásobně velké ke konci povinné školní docházky v porovnání se školami s nižším podílem romských žáků. To naznačuje, že romští žáci jsou častěji přearazováni do speciálních tříd, nejvýrazněji však již během prvních let povinné školní docházky.
- U školských poradenských zařízení (ŠPZ) vidíme velké rozdíly v doporučeních ohledně přearazení žáků do speciální třídy. Tyto rozdíly jsou často i mezi ŠPZ ve stejné oblasti. Kromě toho jsou ŠPZ nejednotné v přístupech k diagnostice. V některých ŠPZ data ukazují výrazné zastoupení závěrů vyšetření odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek, v jiných poradnách naopak mentální postižení. Rozdíly mezi poradnami ale výrazně nekorelují s podílem romských žáků. To naznačuje nízké metodické vedení a velkou heterogenitu v rámci poradenského systému. Kromě toho kvantitativní data naznačují v souladu se závěry kvalitativního výzkumu, že diagnostika často neprobíhá v nejbližším ŠPZ

od školy žáka. Zaměstnanci ŠPZ nejčastěji využívají zastaralé diagnostické nástroje. Rozvojový program zatím nevedl k modernizaci ve využívání diagnostických nástrojů u většiny ŠPZ.

- V poslední části analyzujeme konzistenci a externí validitu dat z Šetření o počtu romských žáků. Odpovědi ředitelů v šetření pro MŠMT silně souvisí s odpověďmi učitelů z šetření z OP VVV, s modelem znevýhodnění školy¹⁵ a také s kontextovými ukazateli sociálních podmínek (destabilizující chudoba, SVL, exekuce). To ukazuje, že na agregátní úrovni jsou data ze šetření reliabilní. Existují školy, kde se mezi sebou šetření liší, ale jedná se pouze o jednotky až desítky škol. Vnitřní konzistence mezi šetřeními a dalšími ukazateli podporuje, že naše zjištění odpovídají realitě ve školách a nejsou zásadně zkresleny reportingem ředitelů.

5.2 Metodologie

Data pocházejí z pravidelných šetření realizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, která povinně vyplňují školy k 30. září. Jedná se především o šetření o počtu romských žáků. Kromě něho používáme data z výkazů o základní škole, PPP a SPC. Sledované období ve všech šetřeních jsou roky 2017/2018-2021/2022. Celý datový soubor čítá 4 273 základních škol a školských zařízení a 5 333 MŠ. Po datových úpravách je finální vzorek základních škol zařazených do analýzy mezi 4100-4200 školami podle roku šetření.

Při zpracování dat bylo potřeba provést úpravy a kódování, které omezily celý zkoumaný vzorek. Z důvodu maximalizace transparentnosti dokumentujeme všechny kroky, které vedly k vytvoření finálního vzorku.

- Vyřadili jsme školy zřizované státem a základní školy při zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (dětské domovy se školou). Ve výsledném vzorku se tak nacházejí školy zřizované obcí, krajem, privátním sektorem nebo církví.
- U jednoho ředitelství škol (RED_IZO) a školského zařízení (IZO) existuje v některých případech více typů škol (běžná ZŠ (kód B10), ZŠ zřízená podle paragrafu 16/9 (kód B16) a ZŠ speciální (kód B31)), ale v šetření o počtu romských žáků byl vykazován počet za celé ředitelství (RED_IZO). V těchto případech byl celkový počet romských žáků rozdělen mezi IZO rozdílných typů škol úměrně k jejich rozdělení mezi rozdílnými typy škol v celém vzorku. Tyto úpravy se týkaly nízkého počtu škol a neměly celkové výsledky, pokud z analýzy tyto školy vyřadíme.
- Data jsou někdy řediteli chybně vykazována – například reporting více Romů než žáků celkem. V některých případech byli špatně vykázaní romští žáci ve speciálních a běžných školách. V případě známého zdroje chyby (např. všichni romští žáci reportováni v běžných třídách, i když škola nemá běžné třídy) byly hodnoty rekódovány. V některých případech nebyla chyba známá, ale pravděpodobná. Z toho jsme vytvořili pravděpodobný odhad rozdělení romských žáků, abychom zachovali co nejvyšší vzorek. V případě, kdy se nedal zdroj chyby zjistit, byly školy vyřazeny. Tímto způsobem jsme vyřadili 3 školy.

¹⁵ Ten pro MŠMT zpracoval PAQ Research v rámci designu rozdělení podpory na ICT techniku a doučování během pandemie koronaviru.

- Jedním z cílů analýzy je zjistit, zdali některá školská poradenská zařízení (ŠPZ) nadměrně zařazují romské žáky do škol a tříd dle §16/9 (speciálních). Tato data nejsou ze šetření k dispozici, z tohoto důvodu jsme vytvořili hypotetické obvody („spády“) podle vzdálenosti školy od nejbližšího ŠPZ. Analýza diagnostických nástrojů se mohla zaměřit jen na analýzu zaředitelství, ne detašovaná pracoviště, protože data byla v tomto dělení reportována. Anekdotická evidence, stejně jako zjištění kvalitativního výzkumu, který probíhal během řešení projektu, naznačují, že žáci nejsou často diagnostikováni v nejbližším ŠPZ. Vzhledem k tomu, že nemáme bližší informace o tom, do kterého zařízení žák z dané školy chodí, náš přístup s hypotetickými spádovými oblastmi je v rámci možností nejlepší pro analýzu.

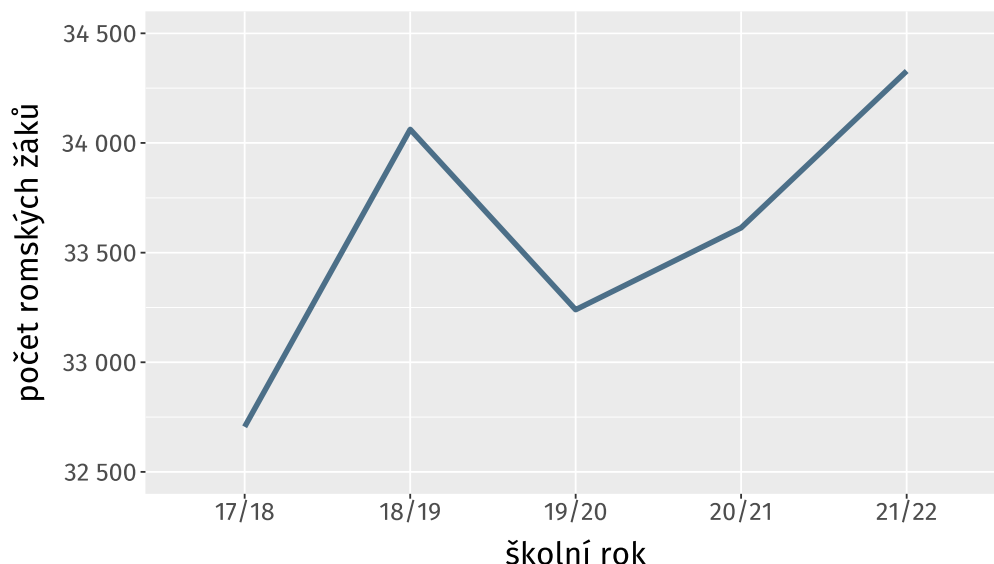
Důležitou charakteristikou dat ze šetření o počtu romských žáků je, že se jedná o **odhady reportované řediteli**. Na šetření navíc nejsou navázány žádné prostředky, proto ředitelé mohou mít teoreticky různé motivace, proč nepřikládat šetření velkou váhu a údaje vyplnit nepřesně, anebo proč údaje záměrně zkreslovat.

V poslední části kvantitativní analýzy proto ověřujeme, jestli odpovídají počty romských žáků napříč šetřeními a jestli korelují s dalšími charakteristikami území. Výsledky této analýzy jsou rozpracovány v poslední kapitole kvantitativní části zprávy. Jelikož jsou ale důležité pro interpretaci předchozích výsledků, shrnujeme je na tomto místě. **Údaje v šetření na agregátní úrovni i úrovni drtivě většiny škol velmi dobře korelují s dalšími šetřeními** o počtu romských žáků (OP VVV) a souvisí také dobře s dalšími kontextovými údaji. Proto jsou výsledky ze šetření alespoň na agregované úrovni vypovídající aproximací počtu romských žáků ve škole a oblasti.

5.3 Romští žáci ve speciálních třídách a typech ZŠ

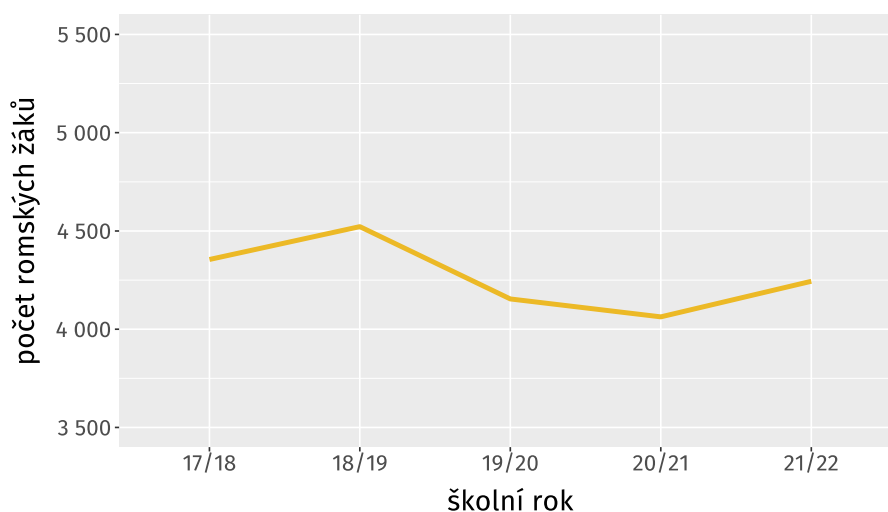
5.3.1 Zastoupení podle typu škol

V první části analyzujeme vývoj počtu romských žáků v základních školách v ČR bez ohledu na typ školy. Počet romských žáků se od roku 2017 do roku 2021 zvýšil o 2 tisíce. Tento trend odpovídá demografickému vývoji v celé kohortě, který byl také stoupající. Změny v počtu žáků v relativní úrovni tedy odpovídají změnám u všech žáků. V populaci je tedy stabilně okolo 3 % romských žáků.

Graf 1: Počet romských žáků v základních školách mezi lety 2017-2021

Zdroj: Šetření o počtu romských žáků, MŠMT

Mírně se snižuje počet romských žáků ve speciálních třídách škol bez ohledu na typ školy. Ten byl nejvyšší v letech 2017 a 2018, kdy se pohyboval kolem 4500 romských žáků, v dalších letech byl nižší o 200 až 500 romských žáků. To naznačuje mírný pokles romských žáků ve speciálních třídách. Přesto, že v školním roce 2021/22 pozorujeme opět mírný nárůst, počet romských žáků ve speciálních třídách zůstává pod maximem z roku 2018/19.

Graf 2: Počet romských žáků ve speciálních třídách mezi lety 2017-2021

Poznámky: Zahrnuje žáky ve speciálních třídách běžných i speciálních základních škol. Zdroj: Šetření o počtu romských žáků, MŠMT

Podle odhadů ředitelů byl alespoň jeden romský žák v přibližně **45 % základních škol** mezi lety 2017 až 2021. Počet takových škol se mezi lety významně nezměnil (1859 škol v roce 2017 na 1845 v roce 2021). Důležitým údajem vzhledem k segregaci romských žáků je ovšem počet škol s vysokým zastoupením romských žáků. K tomu používáme tři hladiny – 33 %, 50 % a 75 %. Údaje porovnáváme se zprávou z pedagogické fakulty UK (Němec, 2020), ve které analyzovali stejnou otázku.¹⁶

Existuje přibližně 130 škol s alespoň třetinovým podílem romských žáků. Jejich počet se mezi lety výrazně nemění. Méně pozitivním zjištěním ovšem je, že se nesnížil, ale naopak mírně zvýšil podíl škol s alespoň 50 % a 75 % podílem romských žáků. U 50% zastoupení je vzrůst z 57 na 66 škol, u 75% je nárůst z 25 na 30 škol. Tento vývoj nemusí nutně vypovídat o cílené segregaci. Vysoké zastoupení romských žáků může vznikat i samovolně koncentrací romského obyvatelstva v různých částech města. Na druhou stranu, prostorová segregace obyvatelstva není v ČR tak častá, že by měla tvořit významnou část segregovaných škol.¹⁷ Částečně v tom může hrát roli samotný nárůst počtu romských žáků mezi roky 2017 až 2021. V případě efektivního zavádění desegregačních politik by mělo ovšem docházet ke snížení počtu takových škol. To se podle dat ve větší míře neděje.

Počet škol s alespoň třetinovým podílem romských žáků je podobný jako ve zprávě pedagogické fakulty (Němec, 2020). Respektive je nižší o 10-20 škol. Rozdíly mohou vycházet z rozdílnosti metodiky kódování škol. Celkové trendy jsou ovšem podobné v obou výzkumných zprávách.

Tabulka 2: Počty škol s romskými žáky

školní rok	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22
počet ZŠ	4,158	4,177	4,195	4,218	4,249
s romskými žáky	1,895	1,954	1,871	1,875	1,868
s víc než 33 % romských žáků	132	139	122	128	129
s víc než 50 % romských žáků	62	62	62	63	69
s víc než 75 % romských žáků	26	33	32	31	31

Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT

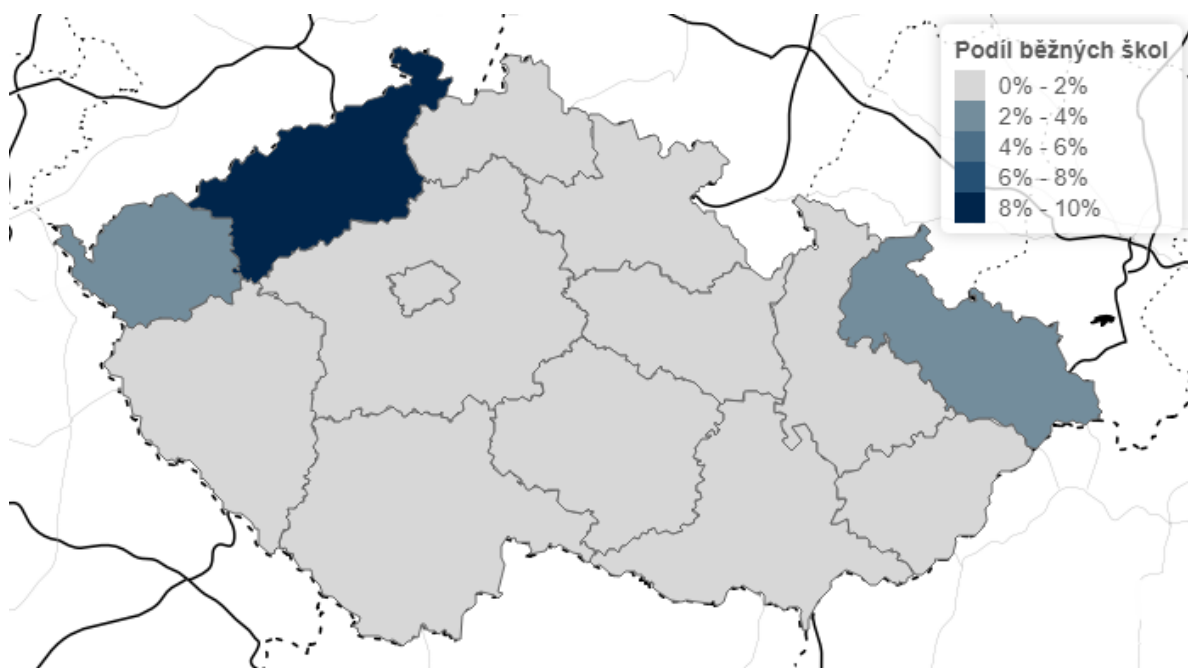
¹⁶ Němec, Z. (2020). „Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání: O segregaci romských žáků ve vzdělávání. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Zbynek-Nemec/publication/344905707_%27Zvednete_ruce_kdo_pujde_do_mist_kde_neciti_uznani%27_O_segregaci_romskych_zaku_ve_vzdelavani/links/5f987840458515b7cfa3f52d/Zvednete-ruce-kdo-pujde-do-mist-kde-neciti-uznani-O-segregaci-romskych-zaku-ve-vzdelavani.pdf

¹⁷ Čada K. a Hůle D. (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení – 2019. Získáno z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vyloucení-2019/>.

Další otázkou je geografické rozmístění škol s vysokým podílem romských žáků. V geografické analýze rozdělujeme školy na školy běžné (s i bez speciálních tříd) a školy zřízené podle § 16 odst. 9. Do analýzy nezařazujeme školy čistě speciální, kde v podstatě nenajdeme školu s výrazným zastoupením romských žáků. V mapě zobrazujeme pouze školy s alespoň 10 romskými žáky. Z rozmístění škol vychází tři hlavní zjištění:

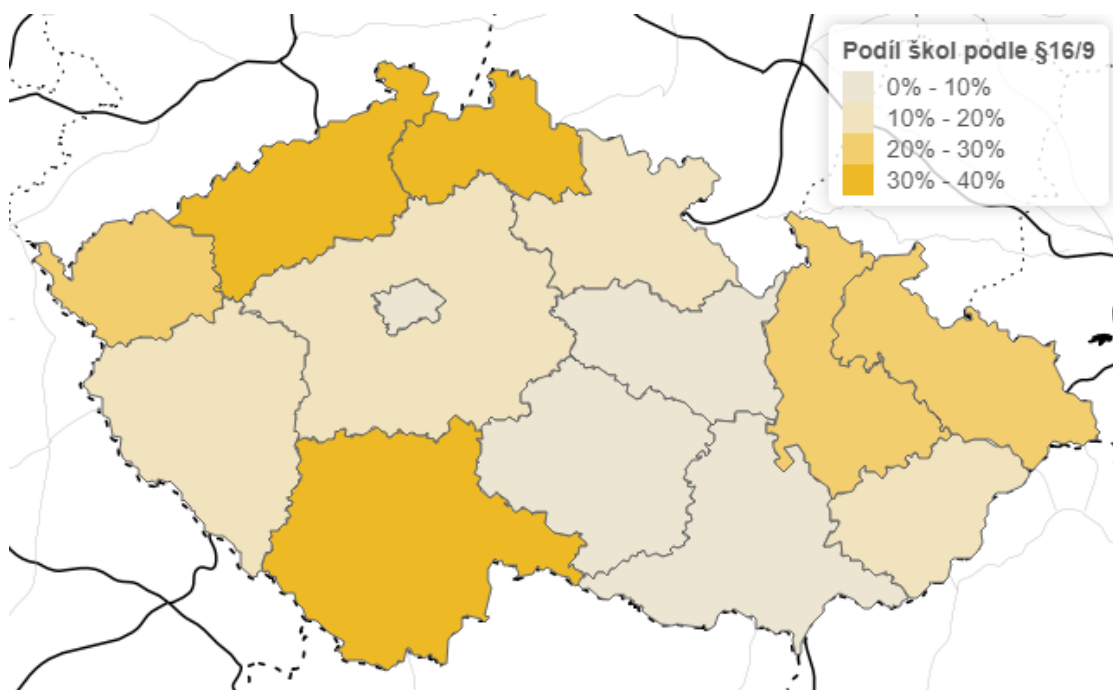
- **Školy zřízené podle §16/9 s vysokým podílem romských žáků jsou ve většině krajů**, ne pouze ve vyloučených oblastech nebo regionech s vysokým zastoupením romské populace.
- **Běžné školy s vysokým podílem romských žáků** se vyskytují prakticky jen v oblastech s **vysokým počtem romských žáků**. Jedná se především o Ústecký kraj (např. Most, Ústí nad Labem) a oblasti Moravskoslezského kraje (např. Ostrava, Havířov, Karviná).
- **Školy zřízené podle §16/9 s vysokým podílem romských žáků** najdeme i v oblastech s **nízkým zastoupením romského obyvatelstva**. Může se jednat o tzv. zbytkové školy, kam jsou nadměrně umisťováni romští žáci.

Graf 3: Podíl běžných škol s víc než 33 % romskými žáky ze všech běžných škol v kraji



Zdroj: Šetření o počtu romských žáků, MŠMT, 2021/2022

Graf 4: Podíl škol zřízených podle §16/9 s víc než 33 % romskými žáky ze všech škol zřízených podle §16/9 v kraji



Zdroj: Šetření o počtu romských žáků, MŠMT, 2021/2022

Poznámky: Mapa ukazuje podíl romských žáků vůči všem žákům ve škole. Rozdělujeme školy běžné a podle § 16 odst. 9 školského zákona. V případě, že ředitelství zahrnuje oba typy škol, kódujeme školu podle typu, který má více žáků. Na mapě nejsou zobrazené speciální školy a školy s méně než 10 romskými žáky. Zdroj: Šetření o počtu romských žáků, MŠMT

Příklad Ústeckého kraje ukazuje **heterogenitu vzdělávacího systému**. Z kombinace mapy, znalosti místní situace a dalších studií lze vysledovat různé mechanismy koncentrace romských žáků v některých typech škol, případně přímo segregační tendence.

Prvním případem je ten, kdy romské školy existují z důvodu **geografického** (např. Most). Školy stojí v lokalitách teritoriálně oddělených od zbytku města. Druhým případem je město, ve kterém se **nepoměrná část romských žáků koncentruje v jedné speciální škole** (Litvínov, Chomutov). Třetí případ jsou města, kde **vedle sebe existují školy výrazně romské a školy s nízkým podílem romských žáků** (např. Krupka, Ústí nad Labem).

Tyto příklady **nemusí vždy znamenat cílenou segregaci** a většinou se jedná o **kombinaci různých faktorů** (viz Čada a Hůle 2019)¹⁸. Tato mapa nicméně potvrzuje složitost lokální situace a důležitost kontextu, ve kterém romské školy vznikly a existují.

5.3.2 Zastoupení podle typu školy a třídy

V dalším kroku rozdělujeme školy podle typu a existence speciální třídy. Tím vzniknou čtyři kategorie: běžné školy bez speciální třídy, běžné školy se speciální třídou, školy zřízené podle § 16 odstavce 9 (bývalé školy praktické) a „čistě“ speciální školy.¹⁹

Školy s vysokým podílem romských žáků jsou nadměrně často školy zřízené podle **§ 16 odst. 9** školského zákona (bývalé praktické školy). Jedná se o celou jednu čtvrtinu takových škol, ve kterých je alespoň jeden romský žák. Jejich počet se v čase mírně snižuje. Nicméně **zavedení nové legislativy v roce 2016 jejich počet výrazně nesnížilo**, ani neproměnilo etnické složení žáků.

Dochází k **mírnému nárůstu běžných ZŠ se speciálními třídami** s vysokým podílem romských žáků. Může se jednat o přesouvání romských žáků z bývalých praktických škol do speciálních tříd běžných škol. Tento trend je nepříznivý i z toho důvodu, že **neromských žáků ve speciálních třídách běžných škol výrazně ubývá**. Identifikovali jsme pouze jednu speciální školu s výrazným podílem romských žáků. Jedná se navíc o ředitelství, které zřizuje jak školu speciální, tak školu zřízenou podle § 16 odst. 9. Do kategorie speciální byla škola zařazena kvůli vyššímu počtu žáků ve speciální škole oproti počtu žáků ve škole zřízené podle § 16 odst. 9.

Tabulka 3: Počet škol s vyšším podílem romských žáků než 33 % podle typu

školní rok	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22
ZŠ bez speciálních tříd	46	48	46	47	50
ZŠ se speciálními třídami	14	17	21	22	20
ZŠ podle § 16/9	69	72	54	57	58
ZŠ speciální	3	2	1	2	1

Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT

Jak ukazují data v předešlých částech zprávy, v populaci je stabilně okolo 3 % romských žáků. Ti jsou ovšem **výrazně nadrepresentovaní ve speciálních třídách běžných škol a školách zřízených podle §16 odst. 9**. Meziročně se snížil celkový počet žáků ve speciálních třídách běžných škol (z 4 na 3,2 tisíce),

¹⁸ Čada K. a Hůle D. (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení – 2019. Získáno z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vylouceni-2019/>.

¹⁹ Dělení na školy zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9 a speciální školy sleduje statistické dělení ve výkazech, ne dělení podle zákona, které takto školy nerozlišuje.

ale **počet romských žáků v těchto třídách se zvýšil** (z 642 na 712). To posiluje předchozí domněnku, že zvýšení mohlo být na úkor snížení počtu romských žáků v ZŠ podle §16 odst. 9 (z 3,2 na 3 tisíce).

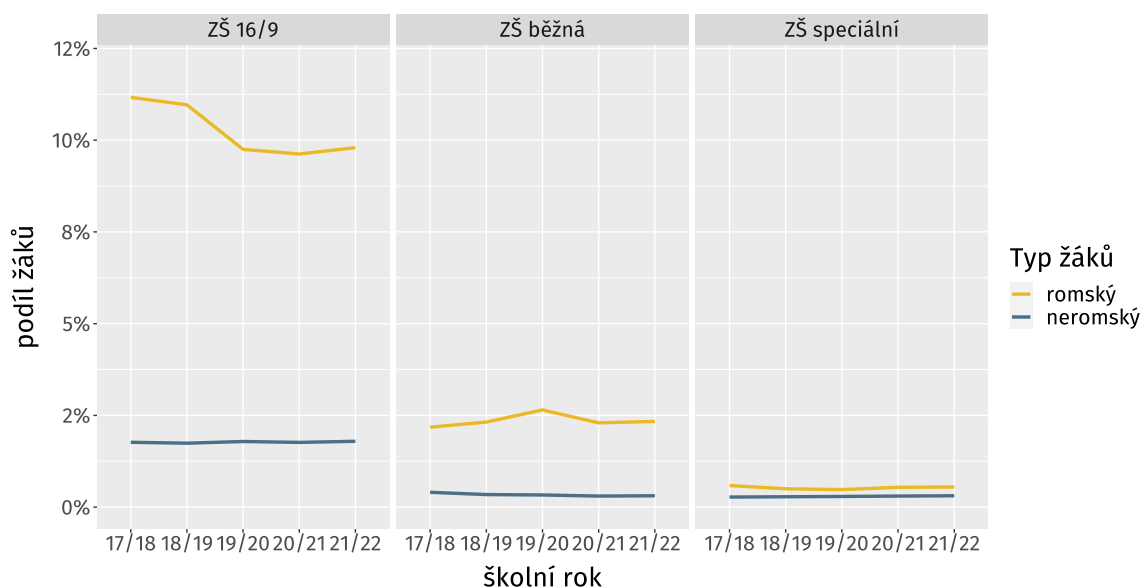
Romští žáci jsou výrazně více zastoupeni také v běžných třídách škol, které zřizují speciální třídy. Mírně vyšší zastoupení romských žáků je také v čistě speciálních školách. To je ovšem komplikováno faktem, že se často jedná o ředitelství, která zřizují více typů škol. Rozdíl v zastoupení romských žáků ve speciálních školách a speciálních třídách ostatních typů škol naznačuje, že rozdíl je obtížně vysvětlitelný vyšším výskytem zdravotního znevýhodnění mezi romskými žáky.

Tabulka 4: Podíl romských žáků ze všech žáků podle typu školy a třídy

školní rok		17/18	18/19	19/20	20/21	21/22
ZŠ bez speciálních tříd		2,8 %	2,9 %	2,8 %	2,8 %	2,9 %
ZŠ se speciálními třídami	Běžná třída	8,1 %	8,7 %	9,2 %	10 %	9,5 %
	Speciální třída	15,9 %	19,9 %	22,8 %	20,3 %	22,4 %
ZŠ podle § 16 odst. 9		17,7 %	18,5 %	15,2 %	15,1 %	15,4 %
ZŠ speciální		5,6 %	5,2 %	4,1 %	3,9 %	4 %

Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT

Graf níže ukazuje podíl romských a neromských žáků ve speciálních třídách v ZŠ běžná, školách zřízených podle § 16 odst. 9 a ZŠ speciální. Na rozdíl od předchozí tabulky, základem pro podíl je celkový počet žáků dané skupiny (Rom/neromský žák). To umožňuje lépe analyzovat nadreprezentovanost romských žáků – pokud je podíl stejný pro romské a neromské žáky, k nadreprezentovanosti nedochází. Výsledky ukazují, že romští žáci jsou nadreprezentováni oproti neromským žákům ve speciálních třídách všech typů škol. **Nejvyšší je rozdíl ve školách podle §16 odst. 9.** V nich je přibližně 9 procent všech romských žáků, ale jen 1 procento všech neromských žáků.

Graf 5: Podíl žáků ve speciálních třídách ze všech žáků dané skupiny podle typu školy

Poznámky: Podíl romských a neromských žáků ve speciálních třídách podle typu školy.

Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT

V diskusích se zadavatelem (MŠMT) bylo zmíněno, že by mohly existovat běžné školy s pouze speciálními třídami. Takový postup by byl kontroverzní z hlediska české legislativy. Běžná škola by měla primárně vzdělávat žáky v běžných třídách. Mapa níže proto zjišťuje běžné školy, které mají žáky pouze ve speciálních třídách. V České republice není vykazována žádná taková běžná základní škola. Je ovšem možné, že takové školy existují, ale nejsou ve výkaznictví tímto způsobem uváděny.

Graf 6: Běžné školy v ČR pouze se speciálními třídami

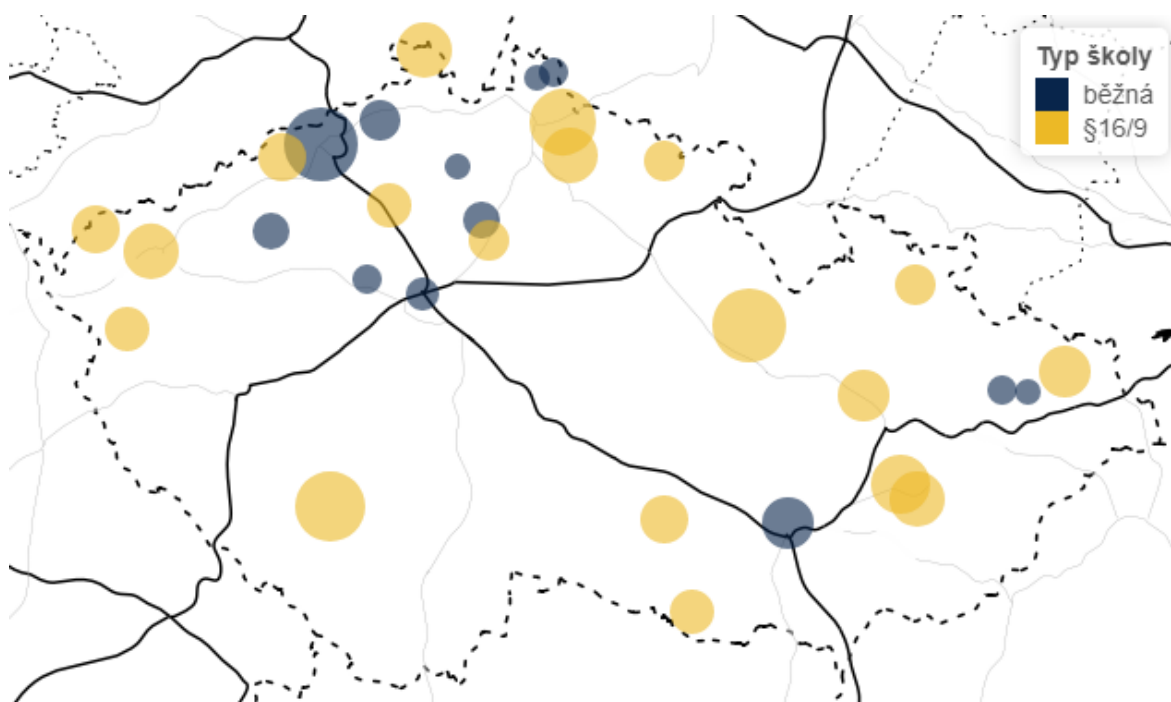
Poznámky: Mapa běžných ZŠ, které mají žáky pouze ve speciálních třídách. Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT, Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT

5.3.3 Školy s výraznou změnou zastoupení romských žáků mezi lety 2017 a 2021

V datech dále zkoumáme změny v čase. Soustředíme se na školy, u nichž nastal nárůst nebo pokles počtu romských žáků ve speciálních třídách o více než třetinu. Nejdříve analyzujeme školy, kde výrazně **vzrostl** počet romských žáků ve **speciálních třídách**. Tyto školy mohou poukazovat na segregační tendence, případně změny v prostorovém rozložení romského obyvatelstva (stěhování apod.).

Ředitelství škol, ve kterých výrazně **vzrostl** počet romských žáků ve speciálních třídách mezi lety 2017 až 2021, jsou převážně ředitelství, které zahrnují i školu zřízenou **podle § 16 odst. 9**. Jde o ředitelství, ve kterých počet romských žáků ve speciálních třídách vzrostl alespoň o třetinu a zároveň měli ve školním roce 2021/22 alespoň 10 romských žáků ve speciálních třídách. V ČR jich evidujeme 19. Základních škol běžných se stejným trendem evidujeme 12. Existují různé mechanismy, jak k nárůstu mohlo dojít: 1) Přesun obyvatelstva, 2) Demografický vývoj, 3) Zrušení jiné spádové školy, 4) Segregační mechanismy (viz Čada a Hůle 2019). To, že po úpravě legislativy došlo u řady škol ne k poklesu, ale k nárůstu počtu romských žáků ve speciálních třídách, naznačuje omezenou efektivitu legislativních změn.

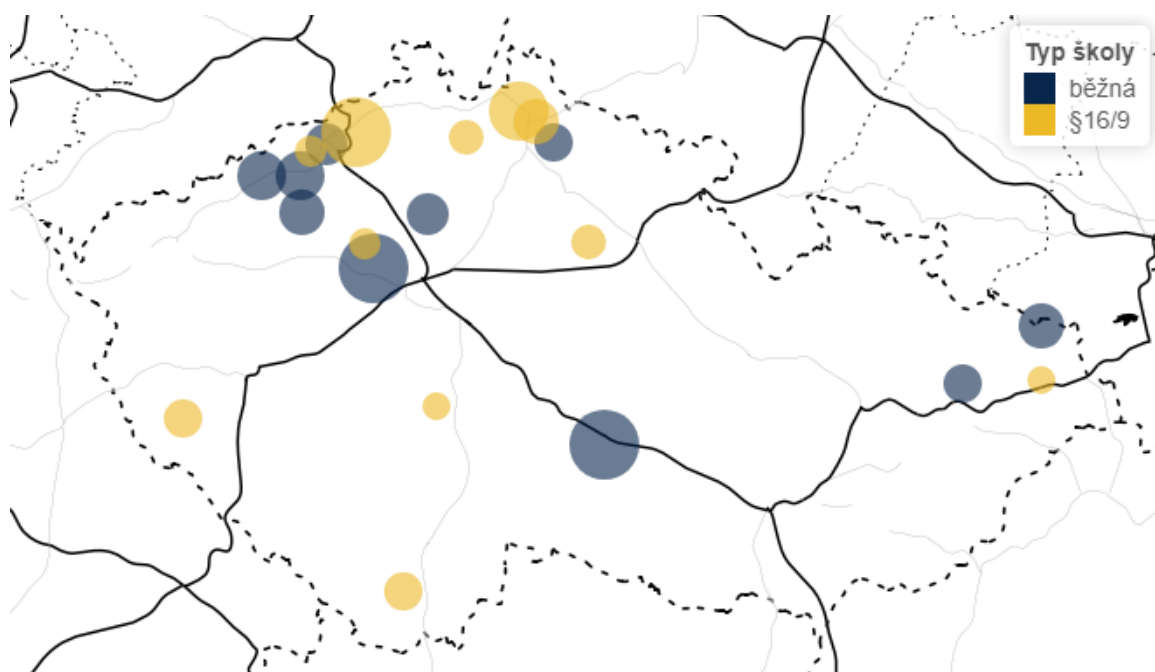
Graf 7: Školy, kde mezi roky 2017 a 2021 vzrostl počet romských žáků ve speciálních třídách o více než třetinu



Poznámky: Základní školy, ve kterých vzrostl počet romských žáků v speciální třídě alespoň o třetinu. Dělení běžné školy (modrá) a školy podle §16 odst. 9 (žlutá), alespoň 10 romských žáků v speciálních třídách ve školním roce 2021/22; velikost kolečka značí počet romských žáků ve speciálních třídách ve školním roce 2021/22. Zdroj: MŠMT

Identifkovali jsme 21 ředitelství škol, ve kterých počet romských žáků ve speciálních třídách mezi lety 2017 až 2021 **klesl o více než třetinu** a zároveň měli ve školním roce 2017/18 alespoň 10 romských žáků ve speciálních třídách. **Deset** z nich jsou **běžné se speciálními třídami** a **jedenáct** jsou ředitelství, které zahrnují školu zřízenou podle **§ 16 odst. 9**. Tyto školy nalezneme v různých krajích a mohou být zajímavými případy dobré praxe. Ke změnám ale mohlo také dojít jinými mechanismy, které nesouvisí s desegregačními nebo inkluzivními opatřeními.

Graf 8: Školy, kde se mezi roky 2017 a 2021 snížil počet romských žáků ve speciálních třídách o více než třetinu



Poznámky: Základní školy, ve kterých klesl počet romských žáků alespoň o třetinu. Dělení běžné školy (modrá) a školy podle §16 odst. 9 (žlutá), alespoň 10 romských žáků v speciálních třídách ve školním roce 2017/18; velikost kolečka značí počet romských žáků v speciální třídě ve školním roce 2017/18. Zdroj: MŠMT

5.3.4 Zvyšování počtu žáků ve speciálních třídách mezi ročníky

Důležitou otázkou je, jakým mechanismem se romské děti dostávají do speciálních tříd. Jsou do nich přearžovány již na začátku školní docházky, tj. v 1. - 2. třídě, anebo je to fenomén až pozdějších ročníků? V případech zdravotního postižení má samozřejmě přearžování do speciálních tříd jasné opodstatnění. Vysoký podíl přearžování v brzkých ročnících může nicméně naznačovat nízkou snahu o vzdělávání znevýhodněných romských žáků v hlavním proudu vzdělávání. Důležitá je i identifikace, ve kterých ročnících jsou žáci nejčastěji přearžováni do speciálních tříd, protože to může informovat veřejné politiky, jak účelně směřovat opatření a podporu.

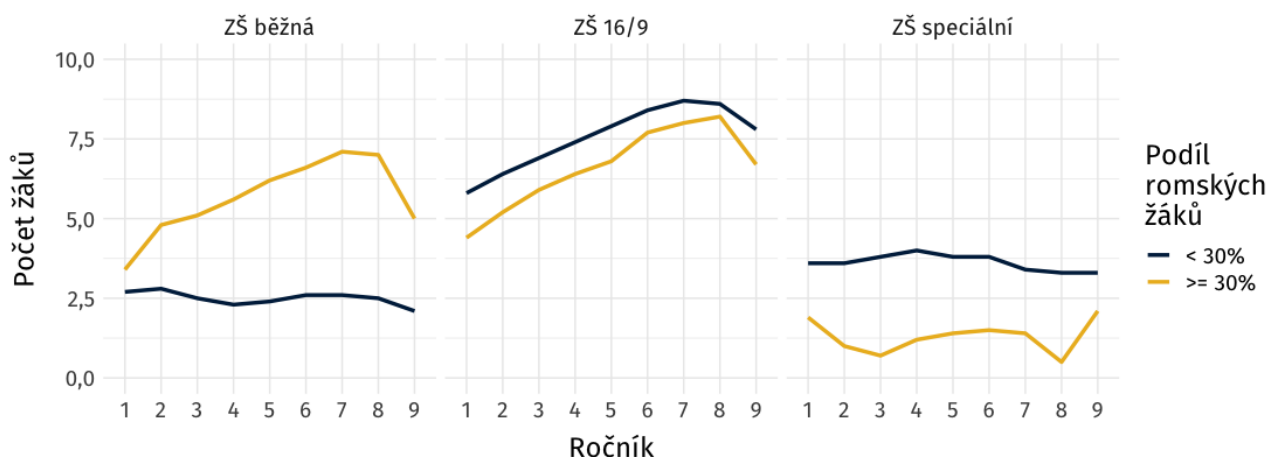
Šetření o počtu romských žáků nemá dělení podle ročníků. Nemůžeme proto přímo zjišťovat, ve kterých ročnících začínají být romští žáci vzděláváni ve speciálních třídách. Tyto informace se snažíme získat

nepřímo z výkaznických dat o všech žácích. Analyzujeme, jak se mění průměrný počet žáků ve speciálních třídách mezi ročníky ve školách s vysokým a nízkým zastoupením romských žáků. Tím nepřímo testujeme hypotézu, jestli jsou romští žáci přerazováni do speciálních tříd častěji a v nižších ročnících.

Graf níže ukazuje, že rozdíly lze nalézt u speciálních tříd v běžných školách. V běžných školách s vysokým podílem romských žáků je výrazný nárůst počtu žáků ve speciálních třídách mezi ročníky, s nejvyšším skokem mezi 1. a 2. ročníkem. Běžné školy s nízkým počtem romských žáků nevykazují žádný trend. Speciální třídy v běžných základních školách s vysokým podílem romských žáků jsou navíc až trojnásobně velké ke konci povinné školní docházky oproti školám s nižším podílem romských žáků. To naznačuje, že **romští žáci jsou častěji přerazováni do speciálních tříd, nejvýrazněji však již během prvního roku**. To jsou často žáci, kdy se během prvního roku čeká na diagnostiku ŠPZ a následné doporučení ohledně přerazení do speciální třídy.

V ostatních typech škol, tedy v základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 a ve speciálních školách, se trend mezi romskými a neromskými školami výrazně neliší.

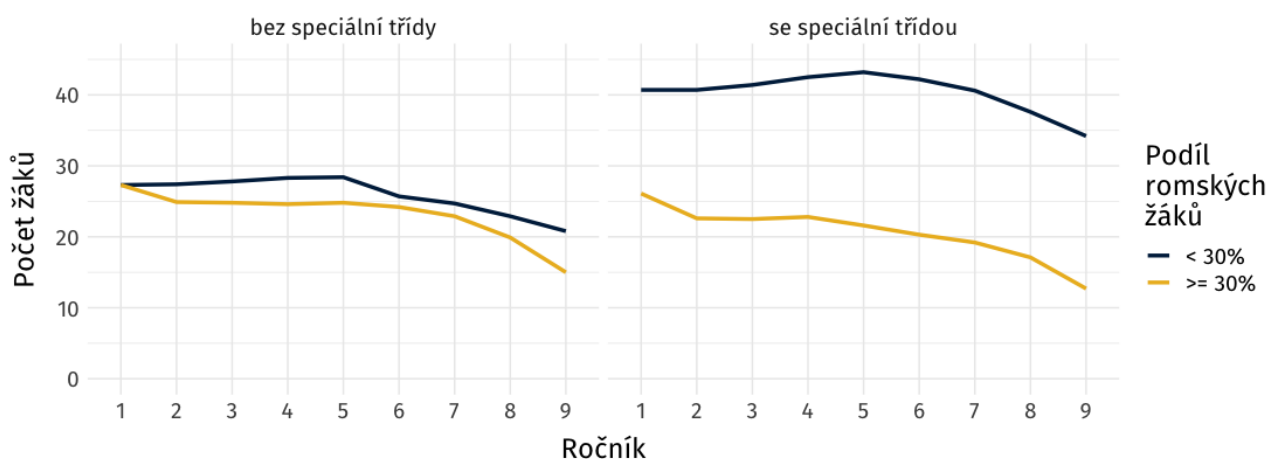
Graf 9: Průměrný počet žáků ve speciální třídě podle ročníku a typu školy



Zdroj: MŠMT a PAQ Research

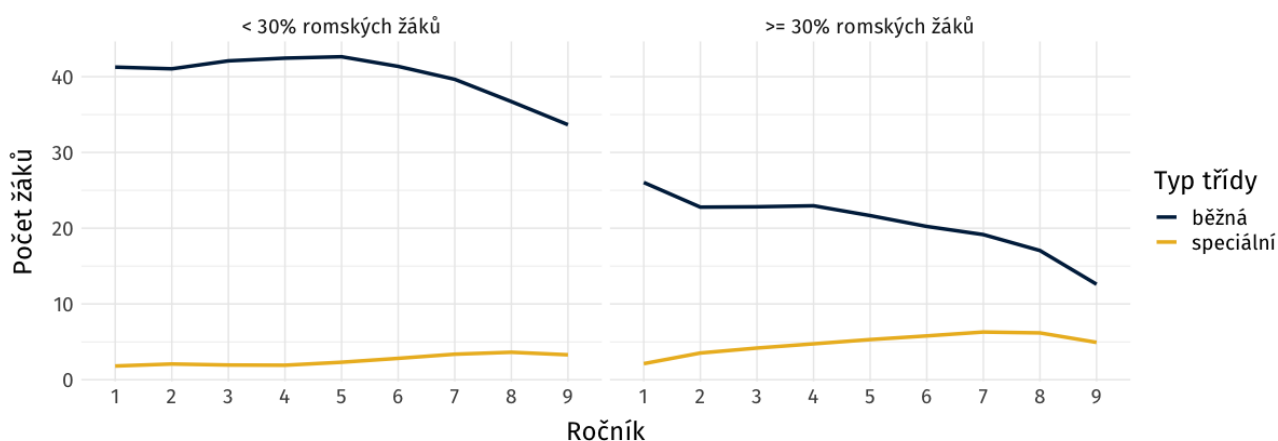
Na přerazování žáků do speciálních tříd se dá podívat i z opačného pohledu, tedy z pohledu úbytku žáků v běžných třídách. Sledujeme změnu počtu žáků v ročníku u běžných škol a bez speciální třídy. Obecný úbytek žáků je logický, protože část přechází na víceletá gymnázia, jsou přerazováni do speciálních tříd, anebo ukončují základní vzdělání v nižším než devátém ročníku. Co je ovšem klíčové sledovat, jsou rozdíly mezi školami s vysokým a nízkým zastoupením romských žáků.

Úbytek žáku v běžných třídách mezi ročníky a výrazný propad během prvního roku je možné vidět v běžných školách se speciální třídou i bez. **Celkový trend i propad během prvního roku je ovšem silnější v běžných školách se speciální třídou.** To může být způsobeno tím, že přesouvání žáků z běžných tříd do speciálních je snazší ve školách, které speciální třídu mají. U ostatních ročníků není rozdíl tak výrazný s výjimkou běžných škol se speciální třídou. Tam můžeme vidět silnější pokles u škol s vysokým podílem romských žáků kolem 4. a 5. ročníku.

Graf 10: Průměrný počet žáků v běžné třídě podle ročníku a podílu romských žáků ve škole

Zdroj: MŠMT a PAQ Research

Úbytek žáků v běžných třídách běžných škol se speciálními třídami a vysokým podílem romských žáků není rovný průměrnému počtu žáků, kteří přibudou ve speciálních třídách běžných škol. To naznačuje, že jenom část přeřazených romských žáků je přeřazena do speciální třídy v běžné škole. Zbytek může být přeřazen do škol podle § 16 odst. 9, v malé míře také do speciálních škol.

Graf 11: Průměrný počet žáků v běžné a speciální třídě podle ročníku a podílu romských žáků ve škole

Zdroj: MŠMT a PAQ Research

5.4 Romští žáci a obor vzdělání

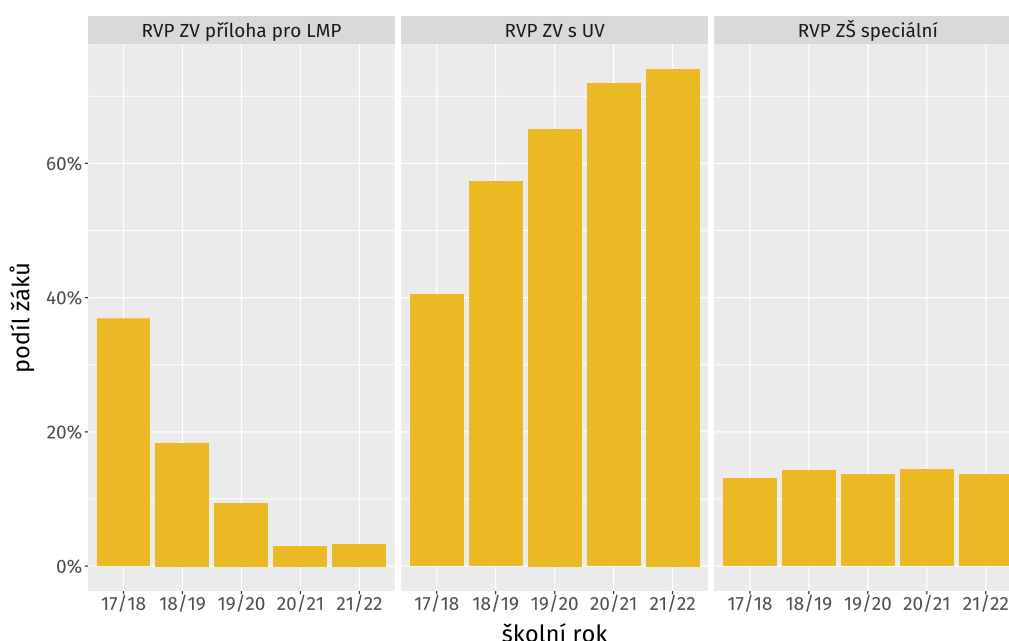
Další výzkumnou otázkou v tomto projektu je, jak jsou využívány různé typy RVP a s nimi i možnosti využití snížených očekávaných výstupů v rámci RVP pro základní vzdělávání. S novelou školského zákona v roce 2016 se zrušila příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP). Pro individualizaci výuky, a to především v hlavním vzdělávacím proudu, lze využívat Rámcový vzdělávací program RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení (RVP ZV UV), který na

základě diagnostiky LMP staví na individuálním vzdělávacím plánu (v jednotlivých předmětech či oblastech vzdělávání), a to jak pro žáky v běžné, tak speciální třídě (využití „Minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“).

Předešlé části ukázaly, že romští žáci byli nadměrně vzhledem k neromským žákům přerazováni do speciálních tříd. To se dělo často skrze diagnostiku lehkého mentálního postižení. Pokud bychom z dat pozorovali, že po zrušení RVP ZV LMP je u romských žáků ve speciálních třídách využíváno RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání (jde o nově diagnostikované žáky), tak by to dále podporovalo, že jsou nadměrně do speciálních tříd zařazováni romští žáci, kde část z nich by mohla být vzdělávána v běžných třídách.

Ve speciálních třídách jsou romští žáci převážně vzděláváni podle **RVP ZV UV**. Podíl žáků, kteří mají upravené výstupy vzdělávání z důvodu LMP se od roku 2017 zvýšil z 40 % v roce 2017 na více než 70 % v roce 2021. Postupné navýšení podílů žáků s upravenými výstupy odpovídá postupnému snižování žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP. To ukazuje, že ve speciálních třídách se nezvýšil podíl žáků, kteří jsou vzděláváni podle RVP ZŠ speciální. To naznačuje, že nebyl podíl žáků, z nichž by někteří mohli být vzděláváni v běžných třídách.

Graf 12: Podíl romských žáků podle oboru vzdělání ve speciálních třídách základních škol



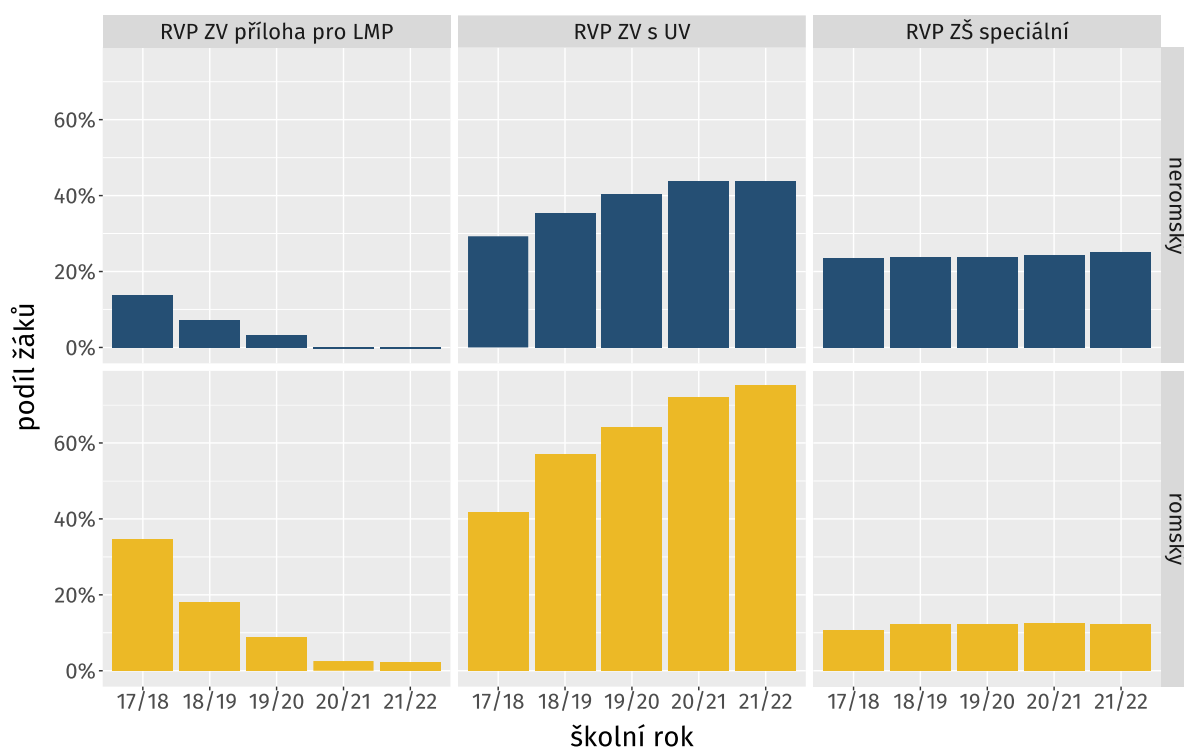
Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT

Dalším aspektem je porovnání, jestli je využíváno RVP stejným způsobem pro romské a neromské žáky. Při porovnávání romských a neromských žáků nelze porovnávat běžné a speciální třídy, protože pro všechny žáky tato informace ve výkazech neexistuje. Můžeme porovnávat pouze speciální školy, nikoliv i speciální třídy běžných škol.

Romští žáci mají častěji ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 upravené výstupy než neromští žáci. Zatímco u romských žáků přesahuje 70 %, u neromských žáků to je něco přes 40 %. Problém nutně

nemusí být samotné využívání upravených výstupů pro žáky. Problémem je jejich výrazně vyšší využívání pro romské oproti neromským žákům. Naopak nižší je podíl vzdělávaných podle RVP ZŠS. To opět naznačuje vyšší zastoupení romských žáků, kteří by mohli být vzděláváni v běžných třídách. U speciálních tříd není rozdíl mezi romskými a neromskými žáky.

Graf 13: Podíl romských žáků podle oboru vzdělání ve školách zřízených podle § 16 odst. 9



Zdroj: šetření o počtu romských žáků, MŠMT

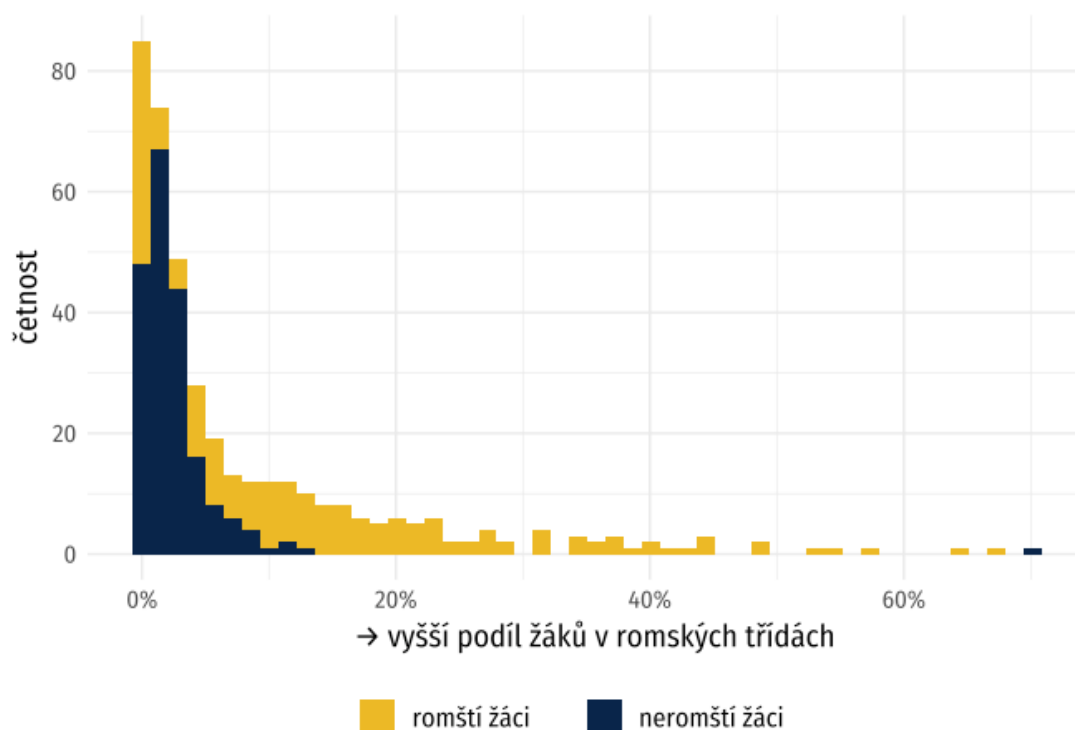
5.5 Školská poradenská zařízení

V této části se zaměřujeme na analýzu školských poradenských zařízení (ŠPZ). Ty zahrnují pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Jelikož oba typy zařízení se zapojují do diagnostik a doporučení ohledně přeřazování žáků do speciálních tříd, v analýze zpracováváme data za všechny typy zařízení a jejich pobočky / detašovaná pracoviště.

Ve výkazech o ŠPZ se z logických důvodů neuvádí etnicita, a nemůžeme proto porovnávat, jestli se liší diagnostika romských a neromských žáků. Analýza proto pracuje s nepřímou identifikací, a to porovnáním ŠPZ v (spádových) oblastech, kde žije nízký / vysoký podíl romských žáků. Umělé spádové oblasti ŠPZ jsme vytvořili tak, že jsme ke každé základní škole našli vzdušnou čarou nejbližší ŠPZ. Takové porovnání je nutné chápat jako přibližné. ŠPZ zařízení nemají spádové oblasti, a my tak vytváříme zjednodušený předpoklad, abychom mohli analýzu zrealizovat, že žáci chodí do nejbližšího ŠPZ. Anekdotická evidence a následné zjištění z kvalitativního výzkumu nicméně ukazují, že to zdaleka ne ve všech případech je pravda. Na druhou stranu, na agregátní úrovni není neadekvátní předpoklad, že vzdálenost od ŠPZ souvisí s diagnostikou. Navíc při absenci dat ohledně chování ŠPZ v kontextu etnicity, je tento přístup nejlepší možný.

Cílem analýzy je ukázat, jak moc a jakým způsobem se mezi sebou liší oblasti jednotlivých ŠPZ. V datasetu jsme pro tuto analýzu ponechali jen pracoviště ŠPŽ, v jejichž spádu je více jak 20 romských a více než 20 neromských žáků, abychom vynechali extrémní podíly. Histogram níže ilustruje podíl (i) romských a (ii) neromských žáků ve speciálních třídách z celkového počtu (i) romských a (ii) neromských žáků ve spádu. Najdeme pouze jednu spádovou oblast, ve které by více než 20 % neromských žáků chodilo do speciálních tříd, avšak nalezneme řadu spádových oblastí, kde více než 50 % romských žáků chodí do speciálních tříd.

Graf 14: Podíl ne(romských) žáků ve speciálních třídách v rámci spádu ŠPZ (průměr za školní roky 2017/18 – 2021/22)



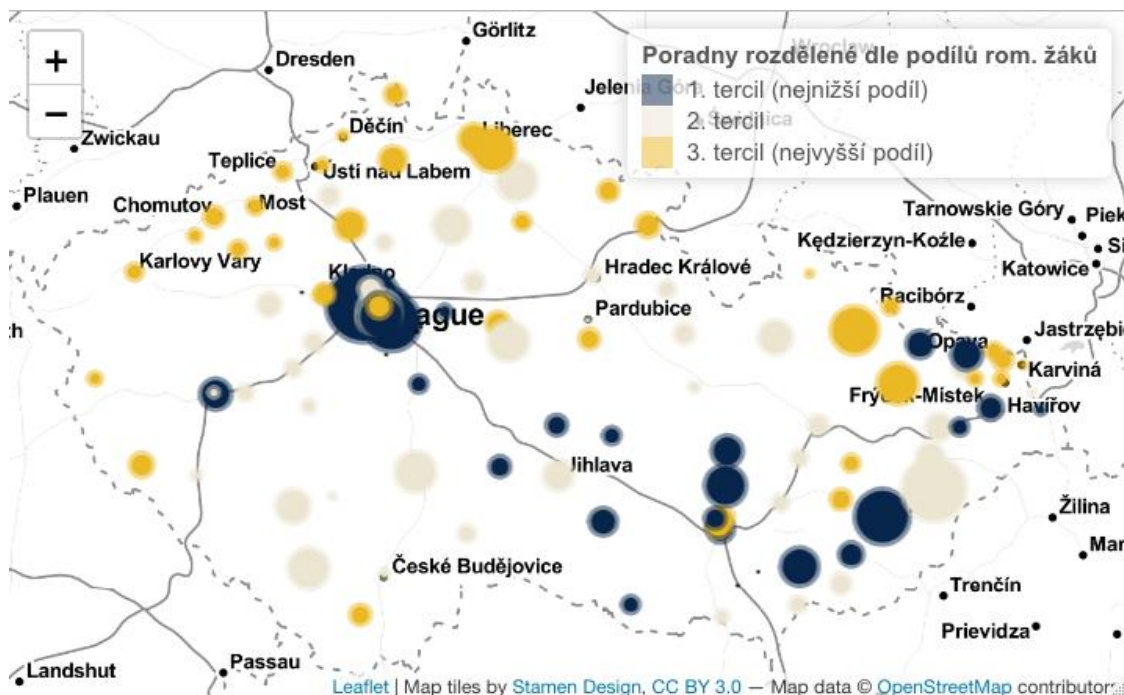
Poznámky: Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší ŠPZ. Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkazy o PPP a SPC, MŠMT

Zkoumali jsme též, jak jsou spády s nízkým a vysokým podílem romských žáků ve speciálních třídách geograficky rozloženy. Za tímto účelem jsme zkonstruovali dvě mapy. Nejdříve jsme přiřadili školy ke spádům pracovišť PPP a rozdělili tyto pracoviště na tercily podle podílu romských žáků ve speciálních třídách. Velikost kolečka je úměrná k celkovému počtu romských žáků ve speciálních třídách ve spádu. To stejné jsme pak zopakovali, ale v tomto případě jsme přiřadili školy ke spádům SPC.

Lze pozorovat, že spády (jak PPP, tak SPC) s vysokým počtem romských žáků, které se nachází převážně v Ústeckém a Moravskoslezském kraji, patří do tercilu spádů s nižším podílem. Jinými slovy poměrně vysoký podíl romských žáků chodí v těchto oblastech do běžných tříd. Naopak spády pracovišť ŠPZ s vysokým podílem romských žáků ve speciálních třídách se častěji vyskytují v oblastech s nižším počtem romských žáků ve spádu. To je samozřejmě ovlivněno tím, že žáci ve speciálních třídách nemusí

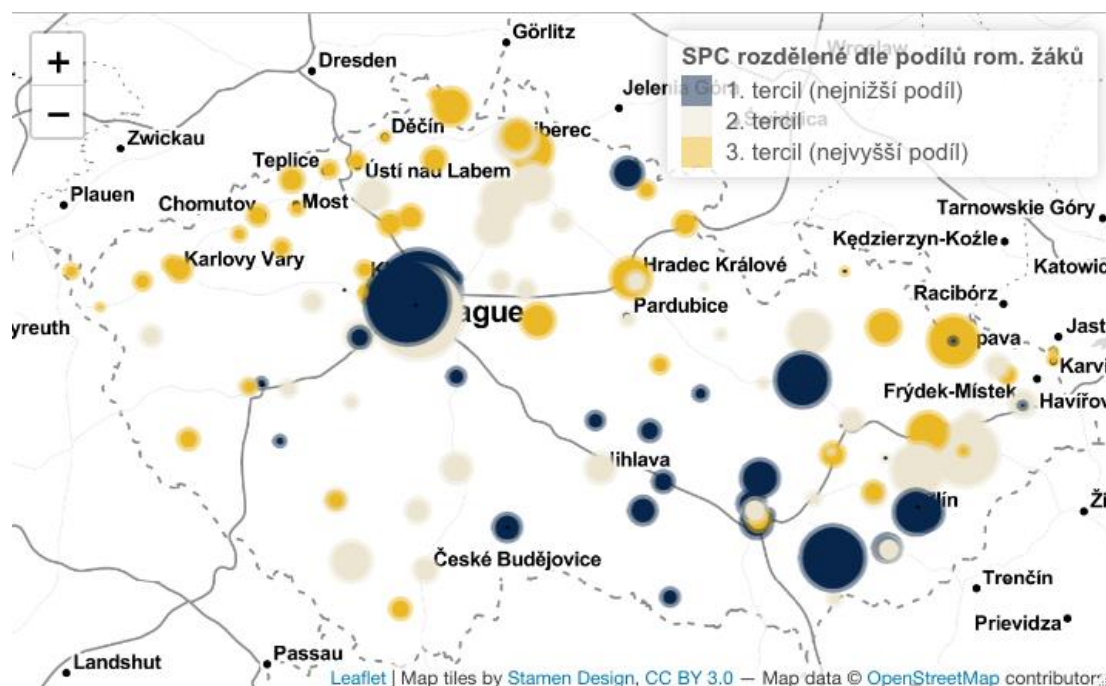
pocházet z dané spádové oblasti a mohou do dané školy dojíždět. Poukazuje to ale regionální koncentraci romských žáků ve speciálních třídách v určitých oblastech.

Graf 15: Podíl romských žáků ve speciálních třídách ve spádu PPP (školní roky 2017/18 – 2021/22)



Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší PPP. Velikost kolečka je pak závislá na podílu romských žáků ve speciálních třídách. Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o PPP, MŠMT

Graf 16: Podíl romských žáků ve speciálních třídách ve spádu SPC (školní roky 2017/18 – 2021/22)



Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší SPC. Velikost kolečka je pak závislá na podílu romských žáků ve speciálních třídách. Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o SPC, MŠMT

5.5.1 Diagnostické nástroje

Tato část kvantitativní analýzy dokumentuje diagnostické nástroje nejčastěji využívané školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ). Tyto údaje pochází ze šetření [ČŠL](#), které mapovalo jak nejčastější využívání diagnostických nástrojů, tak zavádění nových nástrojů. To navazovalo na rozvojové programy zaměřené na vybavení ŠPZ diagnostickými nástroji. Cílem bylo zjistit, jaké diagnostické nástroje ŠPZ nakoupily a jestli je integrovaly do své činnosti. My se zaměřujeme na pět nejčastěji používaných nástrojů mezi ŠPZ (SPC a PPP dohromady), které nejlépe odpovídají aktuálnímu stavu v diagnostice poradenských zařízení.

Zpráva České školní inspekce konstatuje, že poradny často využívají kombinaci novějších a starších nástrojů. Jako problematickou označuje oblast metod diagnostiky vývoje řeči a jazyka, depistáže vad řeči, fonologie a sluchového vnímání (řada klasických metod dřívějšího roku vydání mezi metodami nejčastěji volenými) a specifických poruch učení.

V naší analýze dále zjišťujeme, jestli se diagnostika liší mezi ŠPZ v územích, kde je vysoký a nízký podíl romských žáků. To je z důvodu, jestli poradny v oblastech s vyšším podílem romských žáků používají častěji nebo méně často starší diagnostické nástroje.

Výsledky ukazují, že poradny v různých územích používají podobné diagnostické nástroje. Tyto nástroje jsou relativně zastaralé a obsahují řadu starších nástrojů. To ukazuje, že rozvojový projekt na nákup diagnostických nástrojů nevedl k razantním inovacím ve využívání modernějších diagnostických nástrojů. Zároveň výsledky ukazují, že poradny s vysokým podílem romských žáků nejsou inovativnější nebo že by dokázaly rychleji přecházet na standardizované novější diagnostické nástroje, které by měly být kulturně neutrální.

Tabulka 5: TOP 5 diagnostik podle podílů romských žáků ve oblasti – Poruchy pozornosti

1. tercil (nejnižší podíl)	počet	3. tercil (nejvyšší podíl)	počet
Číselný čtverec	6	Posuzovací škála ADHD IV	14
Test cesty – TMT II. VYDÁNÍ	6	Číselný čtverec	13
2-R	5	Rey-Osterriethova figura	13
Rey-Osterriethova figura	5	Test cesty – TMT II. VYDÁNÍ	11
Barevný test cesty pro děti	4	Barevný test cesty pro děti	10
Test koncentrace pozornosti	4		

Zdroj: šetření České školní inspekce, 2021

Tabulka 6: TOP 5 diagnostik podle podílů romských žáků v oblasti – Specifické poruchy

1. tercil (nejnižší podíl)	počet	3. tercil (nejvyšší podíl)	počet
Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní	10	Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní	18
Diagnostika matematických schopností a dovedností	6	Diagnostika vývojových poruch učení II. vydání (J. Novák)	14
Diagnostika vývojových poruch učení I. vydání (J. Novák)	6	Zkouška čtení (Matějček)	12
Diagnostika vývojových poruch učení II. vydání (J. Novák)	5	Diagnostika matematických schopností a dovedností	11
Zkouška čtení (Matějček)	5	Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky	7
		Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)	7

Zdroj: šetření České školní inspekce. 2021

Tabulka 7: TOP 5 diagnostik podle podílů romských žáků v oblasti – Poruchy chování

1. tercil (nejnižší podíl)	počet	3. tercil (nejvyšší podíl)	počet
Kresba stromu	5	Kresba stromu	11
Osobností dotazník pro děti B-JEPI	4	Osobností dotazník pro děti B-JEPI	6
Sebeposuzovací škála dětské depresivity CDI	4	Conners 3	6
Piers-Harris 2	3	Piers-Harris 2	6
Škála měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí (ŠAD-R)	3	Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let	6

*Zdroj: šetření České školní inspekce, 2021***Tabulka 8: TOP 4 diagnostik podle podílů romských žáků v oblasti – Sociální a kulturní podmínky**

1. tercil (nejnižší podíl)	počet	3. tercil (nejvyšší podíl)	počet
Pohovor	18	Pohovor	37
Získávání informací ze školy	16	Získávání informací ze školy	35
Pozorování	16	Pozorování	31
OSPOD	2	OSPOD	12

Zdroj: šetření České školní inspekce, 2021

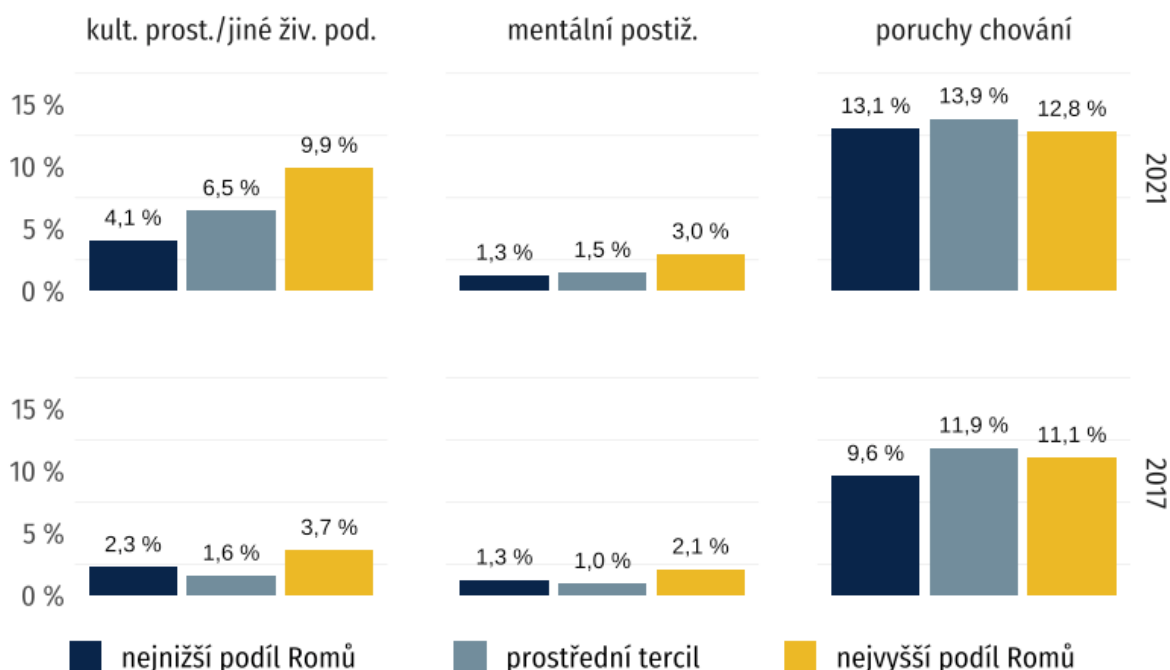
5.5.2 Převažující závěry poraden

V této části se zaměřujeme na převažující závěry vyšetření (diagnostik) poraden v oblastech, ve kterých žije vysoký / nízký podíl romských žáků. Jelikož se převažující závěr vyšetření odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky a poruchy chování uvádí pouze ve výkazech PPP, zaměřujeme se v první části pouze na ně. Cílem analýzy je zjistit, jestli se v oblastech s vysokým podílem romských žáků využívají častěji sociální nebo zdravotní závěry vyšetření a jaká je změna ve využívání v posledních pěti letech.

Mezi lety 2017 a 2021 došlo k výraznému nárůstu využívání závěru vyšetření z důvodu *odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek*, a to jak v oblastech, kde žijí romští žáci, tak i v oblastech, kde nežijí romští žáci. To naznačuje, že poradenská zařízení začala více využívat pro romské žáky závěr vyšetření z důvodu sociálního znevýhodnění. Oproti tomu ale neklesl podíl závěru vyšetření z důvodu *mentálního postižení*, který mohou uvádět i pracoviště SPC. Více je důvod mentálního postižení diagnostikován v oblastech, kde žije vysoký podíl romských žáků. Překvapivé je, že u skupiny ŠPZ s vysokým zastoupením romských žáků v oblasti tento podíl ještě mezi rokem 2017 a 2021 narostl o 1,6procentního bodu pro PPP a SPC dohromady a o takřka 1procentní bod pouze u PPP.

Srovnání četnosti závěru *poruch chování* ukazuje, že v roce 2021 tento typ vyšetření byl takřka nezávislý na podílu romských žáků v oblasti. Srovnání mezi lety 2017 a 2021 prozrazuje, že tento typ závěru se stal v roce 2021 častější, zejména v oblastech s nízkým podílem romských žáků. Je možné, že distanční vzdělávání v roce 2021 mohlo do statistik tohoto roku rovněž promluvit.

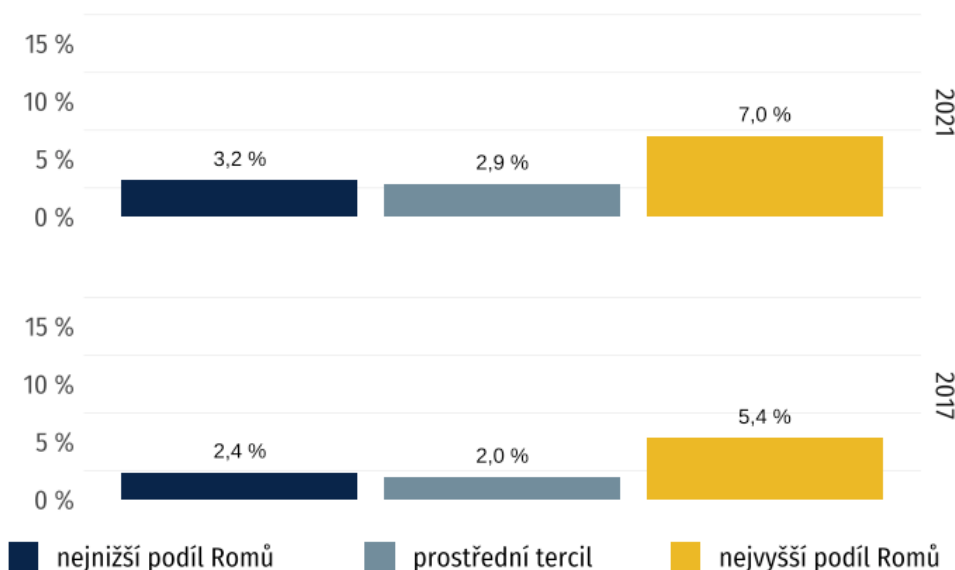
Graf 17: Podíly převažujícího typu závěru vyšetření v PPP



Poznámky: Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší PPP. PPP rozděleny podle podílu romských žáků v území na tercily. Zdroj: MŠMT a PAQ Research

Poradenská zařízení tedy celkově zvýšila četnost využívání závěrů poraden z důvodu sociálního znevýhodnění v oblastech s vysokým podílem romských žáků, i tak ovšem dál využívají více než v roce 2017 jak závěr mentální postižení, tak závěr poruchy chování. To se stalo na úkor dalších typů převažujících závěrů. Z těchto výsledků proto není vidět jasný trend proměny využívání doporučení.

Graf 18: Podíly převažujícího typu závěru vyšetření mentálního postižení v PPP a SPC

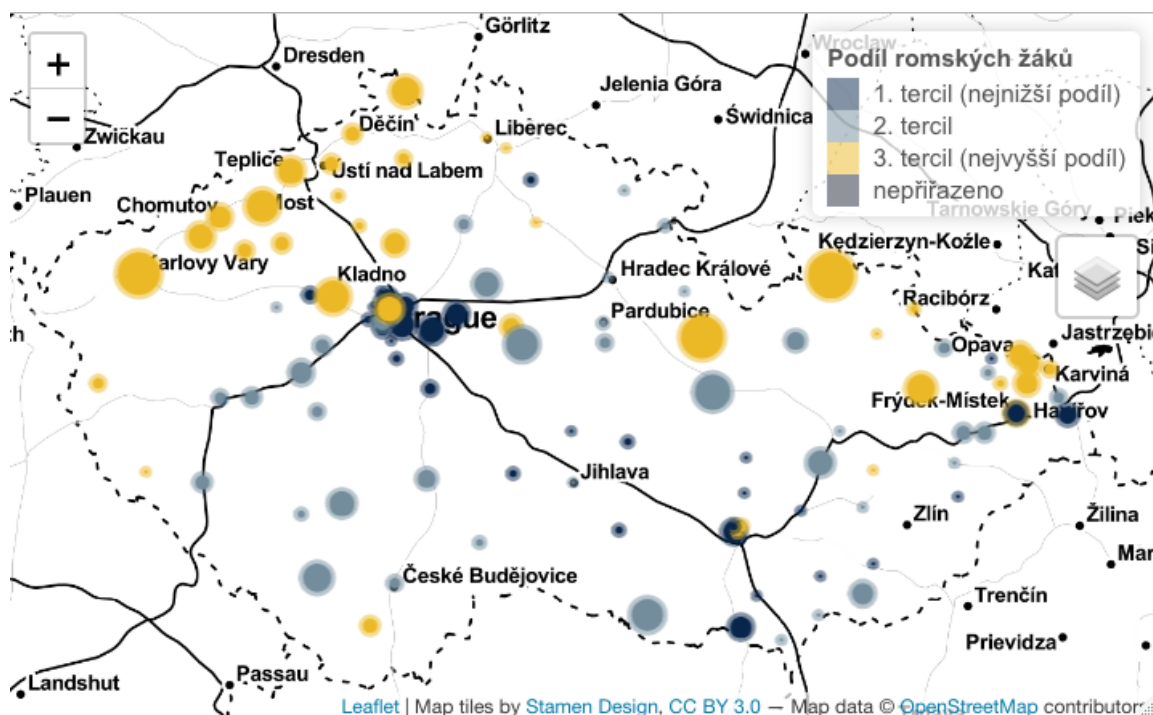


Poznámky: Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližšímu ŠPZ. ŠPZ rozděleny podle podílu romských žáků v území na tercily. Zdroj: MŠMT a PAQ Research

Mapa níže ukazuje PPP barevně rozdělená podle podílu romských žáků v oblasti, kde velikost kolečka udává podíl závěrů z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. V oblastech s vysokým zastoupením romských žáků (žlutá kolečka), jsou odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky využívány jen v některých PPP – například v Jeseníku, Ústí nad Orlicí či Karlových Varech, ale relativně málo například v Přerově, České Lípě či Lounech.

Tento typ závěru vyšetření je častý i v některých PPP s relativně nižším zastoupením romských žáků, kde může být využíván pro žáky-cizince. Z mapy není vidět jasný vzorec, jakým způsobem PPP tento typ závěrů využívají v souvislosti s romskými žáky. To potvrzuje předchozí zjištění. Spíše to poukazuje na decentralizovaný přístup jednotlivých poradenských zařízení a omezené metodické vedení z centra.

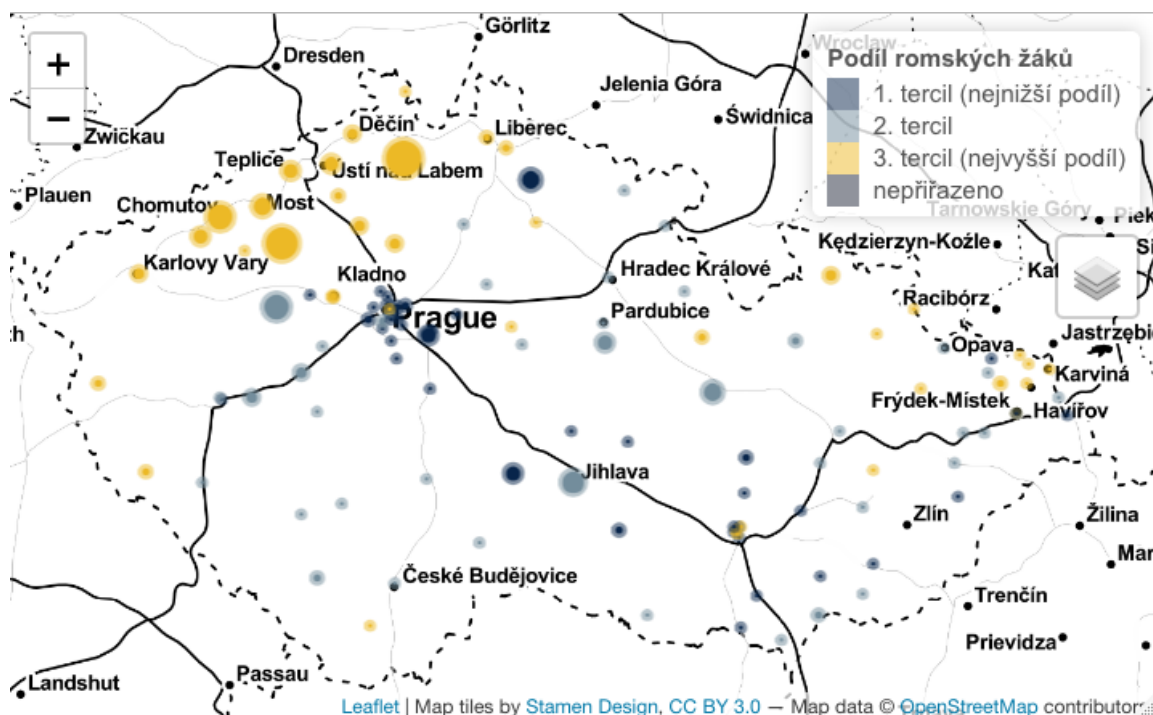
Graf 19: Závěry vyšetření PPP podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek



Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší PPP. Velikost kolečka je pak závislá na podílu závěrů vyšetření z důvodu „odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o PPP, MŠMT, 2021

Další mapa ukazuje PPP barevně rozdělená podle podílu romských žáků v oblasti a velikost kolečka udává podíl závěrů z důvodu *mentálního postižení*. Podíl závěrů *mentálního postižení* má negativní souvislost s využíváním závěrů *odlišného kulturního prostředí*. Dobře to ilustruje příklad České Lípy, kde jsou relativně méně častým závěrem odlišné kulturní podmínky, ale daleko častěji *mentální postižení*. Naopak PPP v Jeseníku, Ústí nad Orlicí či Karlových Varech mají nižší podíl závěrů z důvodu *mentálního postižení* oproti jiným typům závěrů.

Graf 20: Závěry vyšetření PPP podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu mentálního postižení

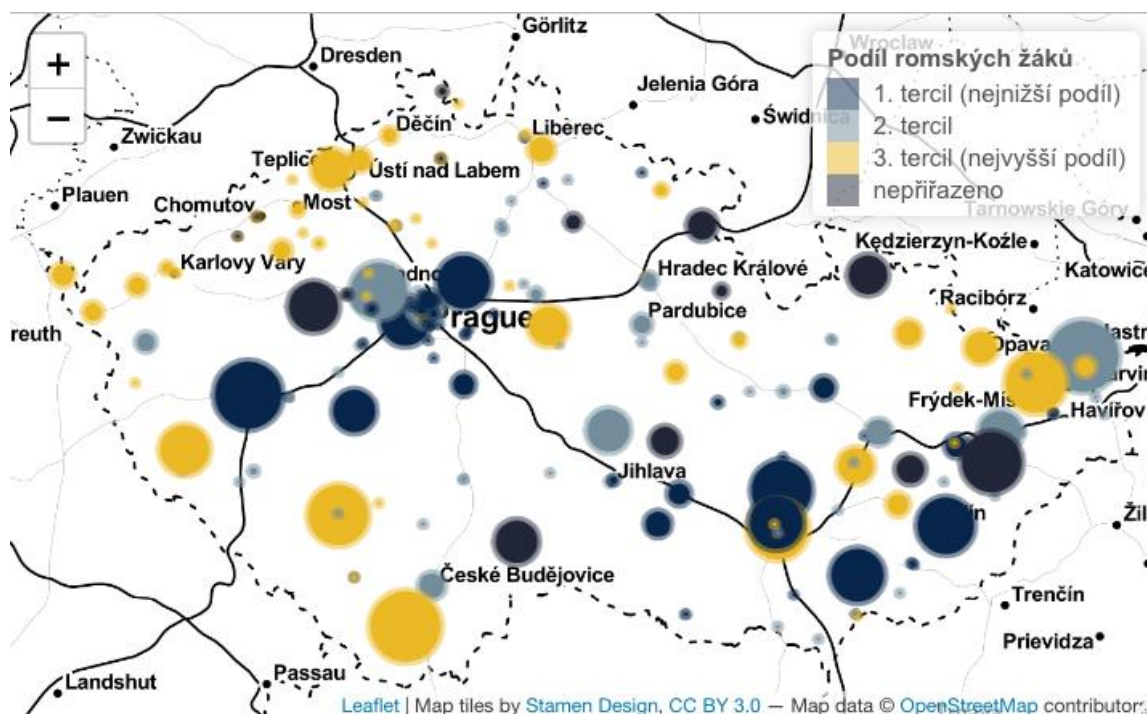


Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší PPP. Velikost kolečka je pak závislá na podílu závěru vyšetření z důvodu „mentálního postižení.“ Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o PPP, MŠMT, 2021

Převažující závěr vyšetření *mentální postižení* mohou vydávat jak PPP, tak SPC. Proto následující mapa zobrazuje to stejné jako přechozí, tedy je barevně rozdělená podle podílu romských žáků v oblasti a velikost kolečka udává podíl závěrů z důvodu *mentálního postižení*, ale je doplněna o pracoviště SPC. Z mapy je vidět, že SPC častěji, než PPP udává *mentální postižení* jako převažující závěr vyšetření. To odpovídá funkci SPC. Na druhou stranu stále vidíme velké regionální rozdíly v praxi jednotlivých ŠPZ.

Tento výsledek je důležitý vzhledem k praxi jednotlivých poraden. Ukazuje se, že ačkoliv mezi poradnami nevidíme jednotný přístup, u jednotlivých poraden je souvislost mezi využíváním závěrů sociálního a zdravotního znevýhodnění. Rozdíly jsou mezi ŠPZ s vysokým i nízkým podílem romských žáků. To naznačuje směr, kterým by mělo směřovat metodické vedení, které by ujednotilo využívání jednotlivých závěrů vyšetření tak, aby nejlépe odpovídaly typu znevýhodnění a směřování další podpory.

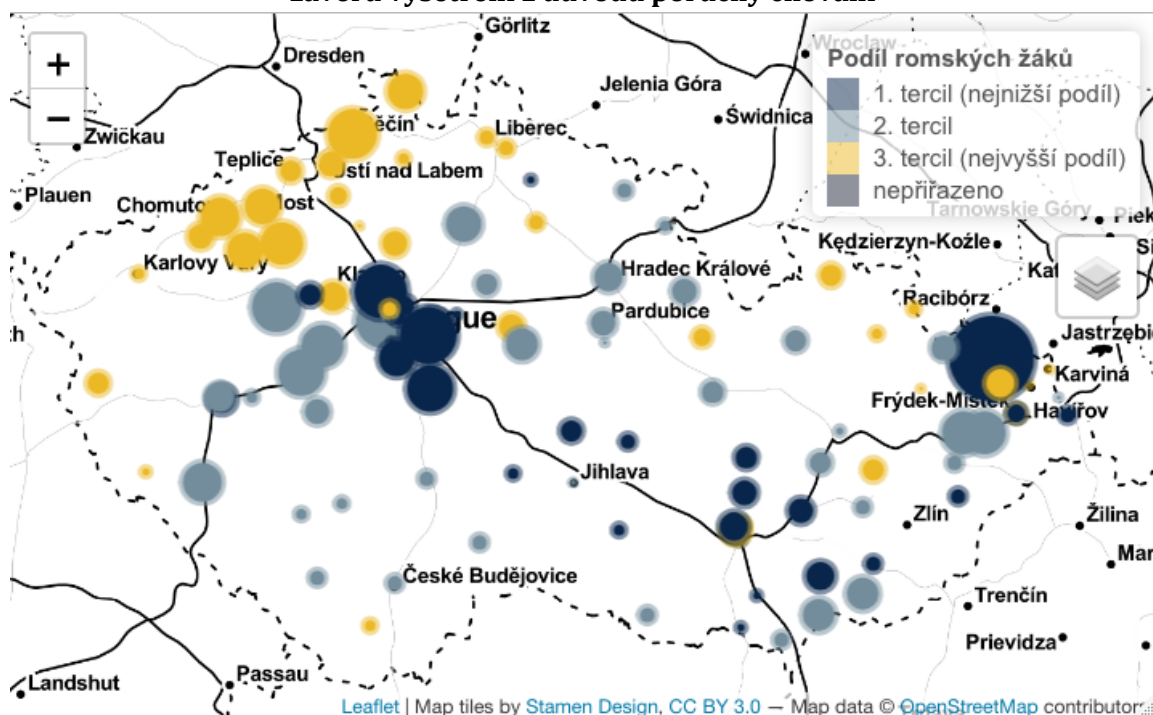
Graf 21: Závěry vyšetření PPP a SPC podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu mentálního postižení



Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší ŠPZ. Velikost kolečka je pak závislá na podílu závěru vyšetření z důvodu „mentálního postižení.“ Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o PPP a SPC, MŠMT, 2021

Mapa ukazuje PPP barevně rozdělená podle podílu romských žáků v oblasti a velikost kolečka udává podíl závěrů z důvodu *poruchy chování*. Je možné, že poradenská zařízení mohou využívat k diagnostice romských žáků tento typ závěru místo *odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky*. Z oblastí s vysokým podílem romských žáků nadprůměrně vyčnívá například Děčín, Varnsdorf a opět Louny.

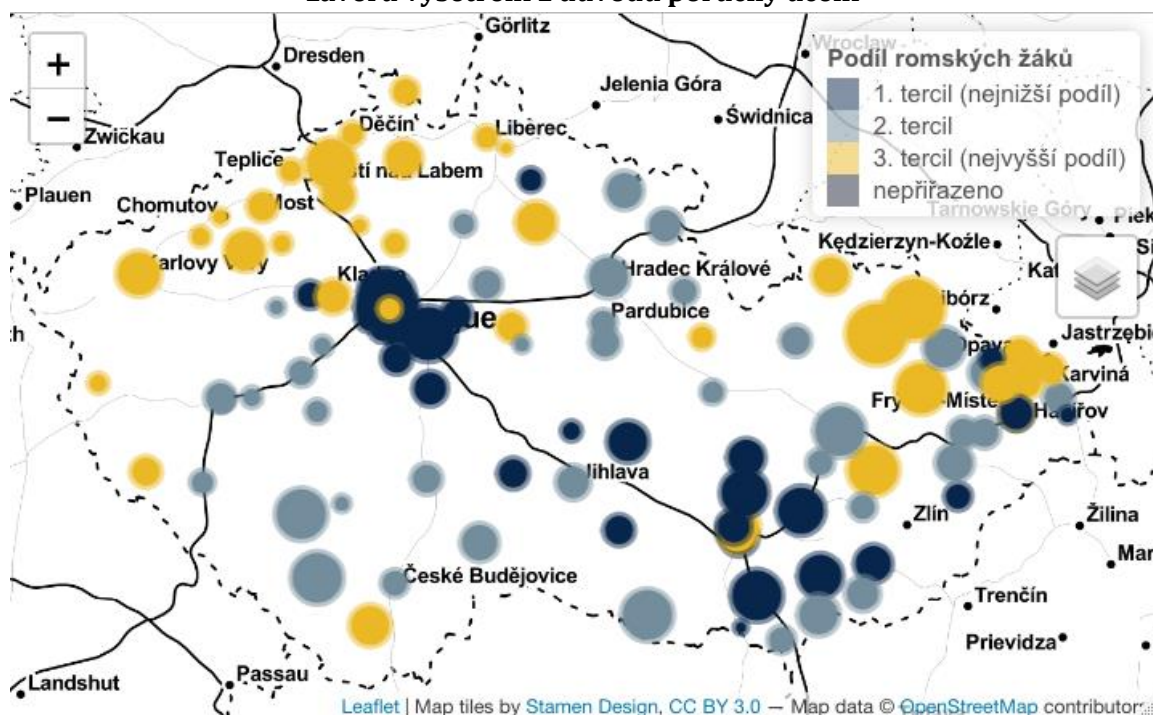
Graf 22: Závěry vyšetření poraden podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu poruchy chování



Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší PPP. Velikost kolečka je pak závislá na podílu závěru vyšetření z důvodu „poruchy chování.“ Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o PPP, MŠMT, 2021

Mapa ukazuje PPP barevně rozdělená podle podílu romských žáků v oblasti a velikost kolečka udává podíl závěrů z důvodu *poruchy učení*, který potenciálně též může být zaměněn za *odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky*. Z oblastí s vysokým podílem romských žáků nadprůměrně vyčnívá například Krnov, Bruntál či Vítkov. Vysoký podíl těchto typů závěrů je v oblastech s vysokým podílem romských žáků. Není to ale pravidlo, vysoký podíl těchto závěrů je například ve Středočeském kraji. To dokresluje výsledky z předešlých grafů. Všechny typy závěrů jsou využívány častěji v oblastech s vysokým podílem romských žáků, kde hlavním rysem je rozdílnost v přístupu jednotlivých ŠPZ.

Graf 23: Závěry vyšetření poraden podle podílu romských žáků v okolních školách a podle závěrů vyšetření z důvodu poruchy učení

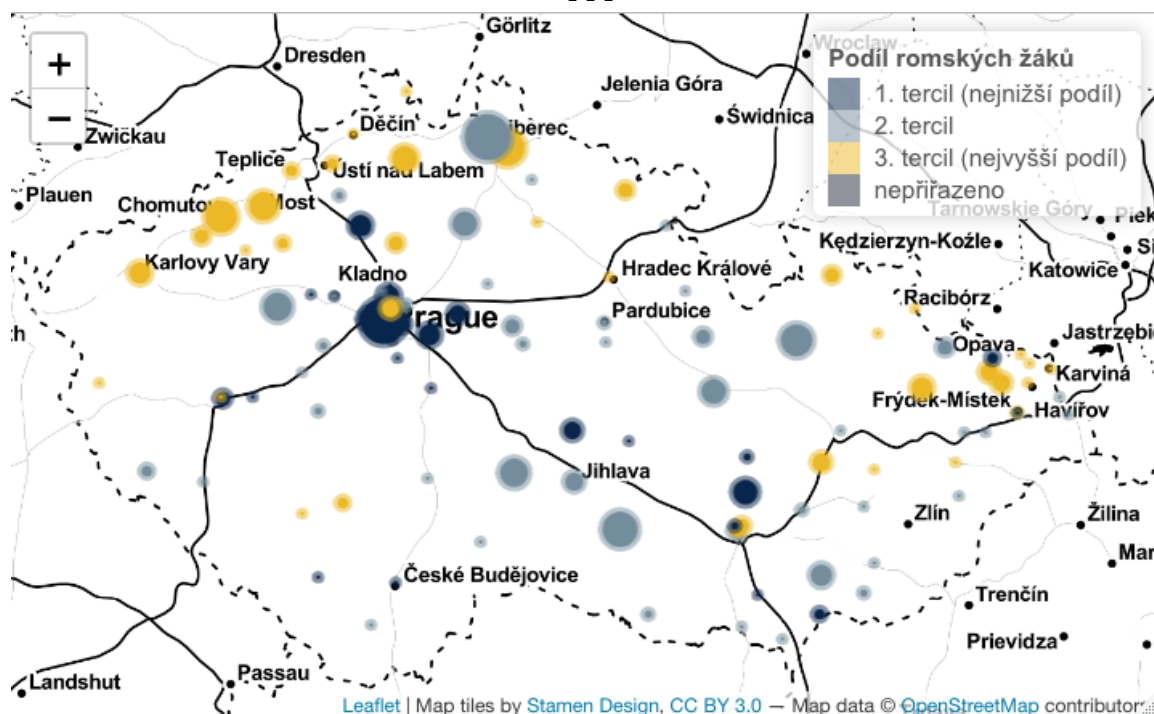


Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší PPP. Velikost kolečka je pak závislá na podílu závěru vyšetření z důvodu „poruchy učení.“ Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o PPP, MŠMT, 2021

5.5.3 Zprávy a doporučení pro vzdělávací/výchovná opatření

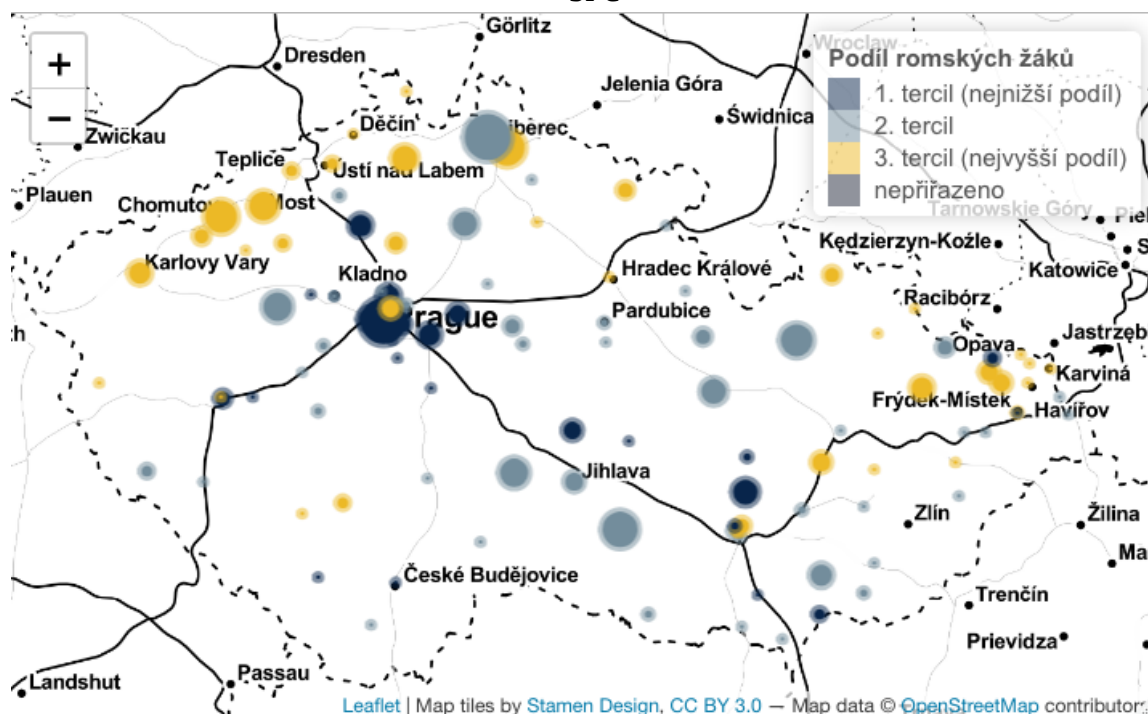
Zkoumali jsme též, jak se liší četnost doporučení k zařazení do speciální třídy/školy relativně ve vztahu k jiným vybraným zprávám a doporučením pro vzdělávací/výchovná opatření mezi jednotlivými pracovišti ŠPZ za rok 2021. Mezi vybrané zprávy a doporučení jsme tak zařadili: doporučení funkce asistenta pedagoga; doporučení pedagogické intervence (PO) a doporučení předmětu speciálně pedagogické péče (PO), které by teoreticky mohly sloužit jako inkluzivnější ekvivalent zařazení do speciální třídy/školy. Naopak jsme vynechali: doporučující posouzení k odkladu školní docházky a doporučující posouzení k individuálnímu vzdělávání podle § 41 školského zákona. Graf níže tak zobrazuje jednotlivá pracoviště ŠPZ a velikost bubliny závisí na metrice a barva bubliny pak opět závisí na tom, jaký je podíl romských žáků ve spádové oblasti daného ŠPZ.

Graf 24: Doporučení k zařazení do speciální třídy/školy jako podíl z vybraných zpráv a doporučení pro vzdělávací/výchovná opatření podle podílu romských žáků v okolních školách – PPP



Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádu. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší PPP. Velikost kolečka je pak závislá na podílu doporučení do speciální třídy/školy ze jmenovatele tvořeným součtem doporučení k zařazení do speciální třídy/školy, doporučení funkce asistenta pedagoga, doporučení pedagogické intervence (PO) a doporučení předmětu speciální pedagogické péče (PO). Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o PPP, MŠMT, 2021

Graf 25: Doporučení k zařazení do speciální třídy/školy jako podíl z vybraných zpráv a doporučení pro vzdělávací/výchovná opatření podle podílu romských žáků v okolních školách – SPC



Poznámky: Barva kolečka je závislá na daném tercilu podílu romských žáků ve spádů. Podíl romských žáků v oblasti určen podle „fiktivních spádových oblastí“, kde je každá škola přiřazena ke vzdálenostně nejbližší SPC. Velikost kolečka je pak závislá na podílu doporučení do speciální třídy/školy ze jmenovatele tvořeným součtem doporučení k zařazení do speciální třídy/školy, doporučení funkce asistenta pedagoga, doporučení pedagogické intervence (PO) a doporučení předmětu speciální pedagogické péče (PO). Zdroj: šetření o počtu romských žáků a výkaz o SPC, MŠMT 2021

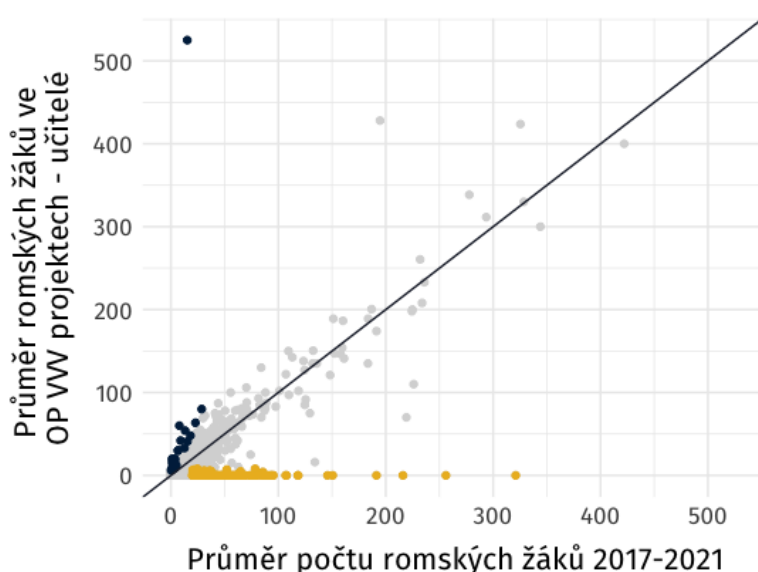
Data ukazují, že ŠPZ v oblastech s vysokým podílem romských žáků vydávají obecně o něco více doporučení o zařazení do speciální třídy. Není to ale zdaleka jediný a rozhodující faktor. Předchozí kapitoly nicméně přesvědčivě ilustrovaly, že romští žáci jsou zastoupení ve speciálních třídách vysokým podílem. Mapy ale dobře dokládají rozdílnost přístupů pracovišť ŠPZ v tom, jak často pracoviště ŠPZ vydávají doporučení k zařazení do speciální třídy/školy. Rozdílnost mezi daty o zastoupení romských žáků ve speciálních třídách a mezi daty o doporučení z poraden naznačuje, že diagnostika často neprobíhá v nejbližším poradenském zařízení. To potvrzuje také kvalitativní výzkum. Problémem tedy není pouze nejednotnost, ale celý systém vyšetření, kdy školy mohou posílat žáky do spolupracujících poraden, čímž mohou měnit pravděpodobnost určitého typu závěru a doporučení. Opatření ze strany státu by měla vést k situaci, kdy závěr a opatření na straně žáka budou minimálně záviset na tom, jaké poradenské zařízení žáka posuzuje.

5.6 Souvislost šetření o počtu romských žáků s daty OP VVV

Následující podkapitola zkoumá vztahy mezi daty z šetření o romských žácích mezi řediteli škol ZŠ a reportováním počtu romských žáků v souvislosti s čerpáním prostředků z ESIF a OP VVV z dotazníkového šetření. V tomto šetření učitelé reportovali počet podpořených romských žáků z podpory. Cílem je zjistit, jestli školy v obou typech šetření reportují podobný počet romských žáků, anebo jestli jsou data vzájemně nekonzistentní. Pokud by byla nekonzistentní, znamenalo by to jejich nižší vypovídající hodnotu.

Odhadý ředitelů o počtu romských žáků ve škole v rámci obecného sběru dat **silně souvisí s počtem romských žáků vykázaných samotnými učiteli** v rámci sběru dat z dotazníků v kontextu čerpání prostředků OP VVV. **Korelace** mezi oběma proměnnými **dosahuje vysoké hodnoty 0,84**. Graf ukazuje, že ve většině škol byly v obou šetřeních reportovány podobné počty romských žáků.

Graf 26: Souvislost počtu romských žáků z obecných šetření a šetření v rámci sběru dat při čerpání prostředků OP VVV - učitelé

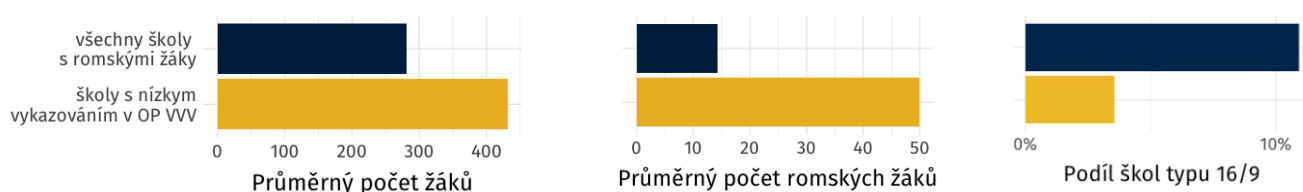


Vysoká korelace naznačuje, že ředitelé v romském šetření systematicky nepodhodnocují počty romských žáků. Pozorovaná vysoká souvislost má ale **výjimky dvou typů**. Prvním jsou školy s vysokým počtem romských žáků v rámci obecného šetření, přičemž však vykazují málo romských žáků v OP VVV dotazníku (žlutá barva výše). Druhým typem výjimky jsou školy, které **v OP VVV dotazníku vykazují mnohem více romských žáků než v obecném sběru dat** (modrá barva výše). V tomto případě může jít o školy, které podhodnocují počet romských žáků v šetření. Školy s oběma typy rozdílů proto dále analyzujeme.

Identifikovali jsme 56 škol, které v obecném šetření vykazují 20 a více romských žáků, ale v OP VVV dotazníku vykazaly méně než třetinu z tohoto počtu. Tyto školy mají vyšší počet romských i všech žáků než průměrná škola s romskými žáky. Mezi školami s nízkým vykazováním v OP VVV dotazníku jsou

školy podle § 16 odst. 9 zastoupené podprůměrně. U těchto škol může platit vysvětlení, že relativně málo čerpaly prostředky z ESIF, a proto i vykázaly nižší počet podpořených romských žáků. Tomu napovídá i fakt, že se jedná především o školy zřízené podle paragraphu 16 odstavce 9 (bývalé praktické školy).

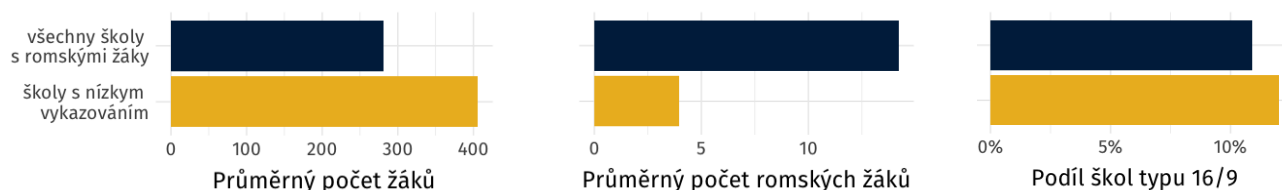
Graf 27: Porovnání škol s nízkým vykazováním v OP VVV (odhad učitelé) a všech škol s romskými žáky podle šetření



Zdroj: MŠMT a PAQ Research

Zároveň jsme identifikovali 25 škol, které v OP VVV dotazníku vykázaly pět a více romských žáků a zároveň v šetřeních MŠMT uvedly 3x méně romských žáků než v OP VVV dotazníku. Jsou to školy, které mají výrazně vyšší celkový počet žáků než průměrná škola s romskými žáky, ale výrazně nižší vykázaný počet romských žáků. To naznačuje, že jde o školy, které v obecném šetření pravděpodobně nevykázaly všechny romské žáky. Nelze říct, jestli jde o záměrné zkreslení. Je možné, že ředitelé nemají tak dobrý přehled o počtu romských žáků oproti učitelům. Záměrné zkreslení ale zároveň nemůžeme vyloučit.

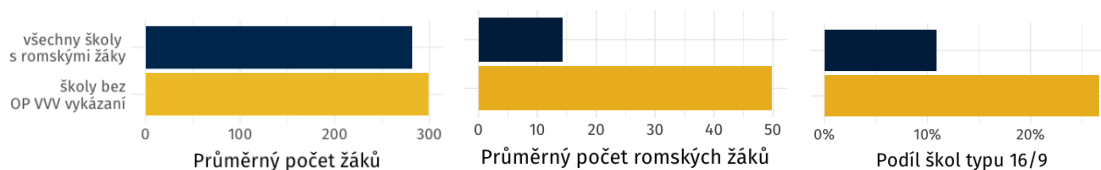
Graf 28: Porovnání škol s nízkým vykazováním romských žáků v šetření a všech škol s romskými žáky podle šetření



Zdroj: MŠMT a PAQ Research

U 105 škol učitelé dotazník spojený OP VVV nevyplnili vůbec – tedy v kontextu podmínek čerpání – školy podporu pravděpodobně nečerpaly. Tyto školy mají vyšší počet romských žáků ve srovnání s průměrnou školou s romskými žáky, ale v průměru stejný celkový počet žáků. Mezi školami s žádným vykazováním romských žáků v OP VVV dotazníku jsou nadstandardně zastoupené školy podle § 16 odst. 9.

Graf 29: Porovnání škol s nevykazováním v OP VVV učitelé a všech škol s romskými žáky podle šetření



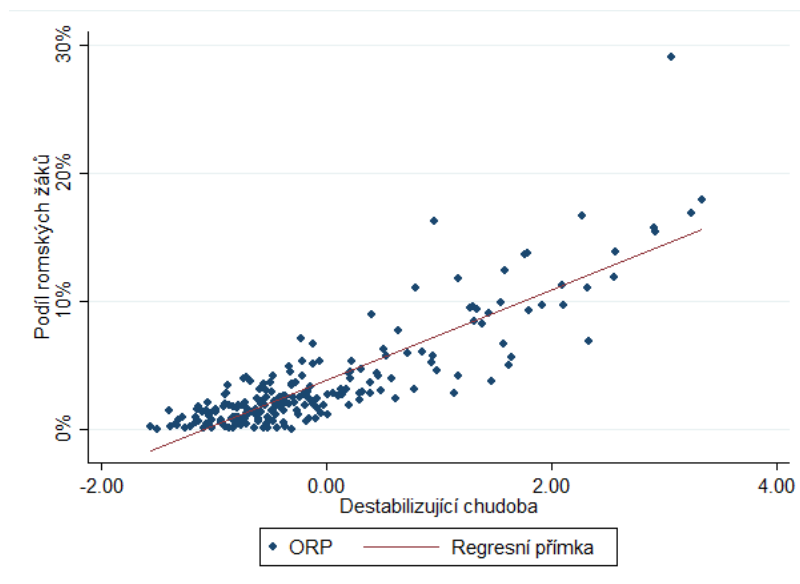
Zdroj: MŠMT a PAQ Research

5.7 Souvislost šetření o počtu romských žáků a charakteristik území

Tato kapitola shrnuje, do jaké míry šetření o počtu romských žáků souvisí s charakteristikami území. Souvislost měříme na úrovni ORP. Testujeme souvislost s destabilizující chudobou. To je index vypočítaný PAQ Research a skládá se především z dat o exekvovanosti rodičů, bytové nouze dětí a podílu lidí žijících ve vyloučených lokalitách. Detailní metodologie lze najít na stránkách www.mapavzdelavani.cz. Ačkoliv se index nezaměřuje přímo na podíl romských rodin žijících na daném území, je předpoklad, že s ním koreluje.

Agregace odhadu ředitelů o podílu romských žáků ve škole na úroveň ORP **souvisí silně s destabilizující chudobou. Korelace** mezi oběma proměnnými **dosahuje vysoké hodnoty 0,86** (Korelace má rozsah „– 1“ – dokonalá negativní souvislost – až „1“ – dokonalá pozitivní souvislost, kde 0 značí žádnou souvislost).

Vysoký podíl romských žáků je tedy podle šetření mezi řediteli v ORP, ve kterých bychom to očekávali podle sociálních podmínek. To lze interpretovat zaprvé tak, že v šetřeních nedochází k systematickým odchylkám vzhledem k sociálním podmínkám. Druhou implikací také je, že romští žáci žijí nadměrně ve znevýhodněných oblastech s vysokou mírou exekucí, chudoby, často ve vyloučených komunitách.

Graf 30: Souvislost zastoupení romských žáků a destabilizující chudoby na úrovni ORP

Poznámky: podíl romských žáků jako podíl ze všech žáků v ředitelství. Destabilizující chudoba je index skládající se především z exekucí rodičů, bytové nouze dětí a podílu lidí žijících ve vyloučených lokalitách. Detailní metodologie na www.mapavzdelavani.cz. Zdroj: MŠMT a PAQ Research

Tabulka (sloupec všichni romští žáci) ukazuje detailnější pohled na souvislosti s jednotlivými proměnnými kromě kompozitního indexu destabilizující chudoby. Podíl romských žáků v ORP souvisí především s mírou exekucí v regionu a podílem vyloučených lokalit. O něco nižší, i když stále vysoká, je souvislost s bytovou nouzí.

Výrazně nižší je korelace s kompozitním indexem socioekonomického znevýhodnění, který je složen s mírou nezaměstnanosti a vzdělanostní strukturou (index je vyšší kromě strukturálně znevýhodněných regionů ve venkovských oblastech Moravy, viz mapavzdelavani.cz). Nižší korelace na úrovni ORP je v souladu s očekávaným zastoupením romských žáků.

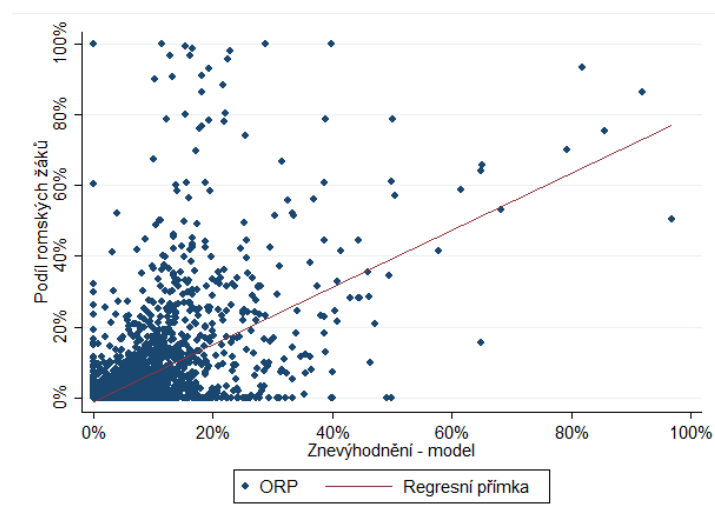
Další sloupce dokumentují rozdělení podle typu tříd. Důležité jsou především údaje o speciálních třídách. U nich je souvislost se všemi proměnnými nižší. Pokud by ovšem zdravotní postižení a přeřazování do speciálních tříd nesouviselo na úrovni ORP se zastoupením romských žáků, měla by být korelace blízka nule. **Souvislost je ale relativně vysoká i u skupiny speciálních tříd. To opět ukazuje na nadměrné zastoupení romských žáků ve speciálních školách.**

Tabulka 9: Souvislost charakteristik regionu a zastoupení romských žáků

	Romští žáci (všichni)	Romští žáci (běžné)	Romští žáci (speciální)
Destabilizující chudoba	0,86	0,86	0,51
• Exekuce	0,83	0,83	0,48
• Bytová nouze	0,73	0,73	0,44
• Vyloučené lokality	0,81	0,81	0,43
Socioekonomické znevýhodnění	0,49	0,47	0,39

Poznámky: podíl romských žáků jako podíl ze všech žáků v ředitelství. Destabilizující chudoba je index skládající se především z exekucí rodičů, bytové nouze dětí a podílu lidí žijících ve vyloučených lokalitách. Socioekonomické znevýhodnění souvisí především s mírou nezaměstnanosti a vzdělanostní strukturou. Detailní metodologie na www.mapavzdelavani.cz. Zdroj: MŠMT a PAQ Research

PAQ Research pro alokaci prostředků na doučování a ICT techniku vytvořilo model, který z dat MŠMT (SVP, podpůrných opatření, cizinci etc.) a území (např. destabilizující chudoba) odhaduje podíl sociálně znevýhodněných žáků ve škole. Tento model by proto měl korelovat s vykázaným počtem romských žáků. Výsledky z tohoto modelu souvisí s výsledky ze šetření o odhadu romských žáků ve školách (korelace = 0,56). Je logické, že výsledky nesouvisí velmi přesně, jelikož sociálně znevýhodnění žáci jsou i neromští žáci. V další části se blíže zaměříme na počet škol, u nichž se výsledky významně odchylují.

Graf 31: Souvislost modelu podílu znevýhodněných žáků a zastoupení romských žáků

Poznámky: Model znevýhodnění predikuje podíl sociálně znevýhodněných žáků ve škole. Regresní přímka udává lineární vztah mezi proměnnými. Zdroj: MŠMT a PAQ Research

První skupinou jsou školy, ve kterých by podle modelu měl být nezanedbatelný podíl sociálně znevýhodněných žáků, ale vykazují minimum romských žáků. Takových jsou v závislosti na definici desítky. Existují tři vysvětlení rozdílů mezi šetřením a modelem, dostupná data ovšem neumožňují rozlišit mezi nimi. Prvním je, že se jedná o školy s výrazným zastoupením sociálně znevýhodněných

neromských žáků. Druhou možností je, že se jedná o školy, kde ředitelé méně vykazují počet romských žáků. V neposlední řadě může jít i o školy, ve kterých model nepřesně predikuje podíl znevýhodněných žáků.

Druhá skupina jsou školy, ve kterých je výrazný podíl romských žáků, ale model predikuje nízký podíl znevýhodněných žáků. Takových škol není mnoho. To naznačuje, že v průměru je model relativně přesný, avšak existují školy, u nichž je výraznější diskrepance.

Tabulka 10: Velké rozdíly mezi šetřením a modelem

	Počet škol
Model > 10 % & Šetření < 2 %	232
Model > 20 % & Šetření < 2 %	48
Model > 50 % & Šetření < 2 %	13
Šetření > 30 % & Model < 5 %	6
Šetření > 60 % & Model < 30 %	29

Poznámky: Model znevýhodnění predikuje podíl sociálně znevýhodněných žáků ve škole. Zdroj: MŠMT a PAQ Research

6. Kvalitativní část výzkumu

6.1 Stručné shrnutí

Druhá část závěrečné zprávy shrnuje výsledky kvalitativní části výzkumu a přináší také kapitoly věnované širšímu kontextu k porozumění segregace romského žactva v českém vzdělávacím systému.

V hlavní části textu jsou shrnuty výsledky kvalitativního šetření, které proběhlo v šesti školách ve třech regionech. Hlavní výzkumnou metodou byly rozhovory, jejich metodika a obsah jsou popsány v kapitole 6.2. Poté je detailně popsána situace v každé zkoumané škole (kapitola 6.3).

Fenomény, které jsme pozorovali ve všech lokalitách, jsou zobecněny na závěry a vysvětleny v kapitole 6.4.

Nakonec ještě následuje kapitola 7. Romové v českém vzdělávacím systému, která shrnuje poslední dvě dekády výzkumu v oblasti segregace a integrace romského žactva a upozorňuje na momenty, ve kterých na stávající poznání navazujeme.

Shrnutí závěrů:

- Závěry vycházejí z výzkumu na šesti základních školách (tři speciální, tři běžné ZŠ) ve třech lokalitách.
- Výzkumnou metodou byly kvalitativní rozhovory- s vedením a zaměstnanci školy, částečně rodiči a žáky a zaměstnanci poradenských zařízení. Byly provedeny rozhovory s 52 respondenty a respondentkami a jeden workshop se žáky.
- Byly popsány případy segregační praxe (kdy v lokalitě romské děti navštěvují dominantně speciální školu) i úspěšné praxe společného vzdělávání
- V lokalitách, kde romské děti docházejí již od raného věku do speciálních škol je situace výsledkem souhry většiny aktérů: běžná škola nemá vůli nebo kompetence vzdělávat romské žáky s výrazným sociálním hendikepem, naopak speciální školy jsou na takové žáky připravené. Pracovníci poraden, pokud žáci skorují v testech na hraně mentálního postižení, preferují vzdělávání ve speciálních školách, kde je dostupná speciálně pedagogická péče (i s vědomím, že nízké výsledky testů jsou důsledkem sociální deprivace a nikoliv vrozeného postižení). V neposlední řadě často stojí o zařazení do speciální školy i romští rodiče- protože tyto školy na ně nekladou nároky například v oblasti domácí přípravy.
- Běžné základní školy, které úspěšně zařazují romské žáky, poskytují především v českém vzdělávacím systému nadstandartní úroveň individuální speciálně pedagogickou péči a dokáží dobře komunikovat s romskými rodiči.
- Individuální speciálně pedagogická péče a sociální práce s celou rodinou jsou znaky všech škol, které úspěšně pracují s romskými žáky a posílení těchto kompetencí ve všech běžných školách (ne příklad ve formě stálého financování pedagogických asistentů nebo speciálních pedagogů) je nutné posílit k úspěšnému začlenění romských žáků a žaček.

6.2 Východiska výzkumu, metodické ukotvení sběru dat

Mezi dubnem a červnem 2022 proběhl intenzivní výzkum v šesti školách ve třech lokalitách, především mezi zaměstnanci a zaměstnankyněmi škol, v menší míře byly rozhovory provedeny také mezi pracovníky poradenských zařízení, rodiči a žáky (pro ty byla částečně využita forma workshopu). V průběhu léta a na počátku podzimu probíhal po domluvě se zadavatelem intenzivní výzkum také v poradenských zařízeních. Hlavní metodou výzkumu byly individuální i skupinové kvalitativní rozhovory, které byly doplněny pozorováním. Celkem bylo uskutečněno 12 výjezdů do terénu a hovořili jsme s dvaapadesáti respondenty (se čtyřmi online).

Cílem zařazení kvalitativních metod bylo popsat konkrétní mechanismy segregace romských žáků skrze speciální vzdělávání, které ukázala již kvantitativní analýza dat. Sledovali jsme tedy, jak je v praxi uplatňována legislativa popsaná v předchozí kapitole. Zaměřili jsme se především na změny, které nastaly po roce 2016 a které souhrnně označujeme jako společné vzdělávání (podpora začlenění žáků v běžných školách skrze podpůrná opatření).

Výsledkem je popis lokálních vzdělávacích systémů v šesti školách ve třech lokalitách. Školy byly vybrány na základě výsledků kvantitativní části výzkumu, podle toho, jaké počty romských žáků vykazují, v jakých typech tříd a jak se tento počet měnil v průběhu času. Osloveny tedy byly jak školy dlouhodobě segregované, tak takové, kde se navyšoval počet romských žáků v běžných třídách nebo kde byla zrušena speciální třída. Tento vzorek je příliš malý na to, aby sám o sobě mohl popsat situaci ve speciálním školství v plné šíři, zvláště protože se jedná o oblast málo prozkoumanou a při tvorbě hypotéz nebylo možné navazovat na existující poznání. Jakkoliv byly do vzorku vybrány i velmi specifické případy, některá zjištění odpovídala situaci ve všech lokalitách a naznačují obecné mechanismy segregace.

V části zprávy popisující průběh a výsledky kvalitativního výzkumu jsou nejprve uvedeny výsledky výzkumu: popis konkrétních škol i obecné mechanismy (de)segregace. Druhou část tvoří shrnutí dosavadního výzkumu a legislativního ukotvení speciálního vzdělávání.

Hlavními výzkumnými metodami byly kvalitativní rozhovory (individuální a skupinové) s aktéry, které jsme definovali již v zadání projektu. V době výzkumu se změnil důraz na jednotlivé skupiny aktérů – především jsme se v pozdější fázi výzkumu zaměřili na poradenská zařízení, a to na úkor rozhovorů s romskými žáky. Ty se ukázaly jako náročné a s malou výslednou informační hodnotou, vzhledem k zaměření výzkumu, názory žáků jsou totiž jen málo brány v potaz a o jejich vzdělávací dráze se rozhoduje na jiných úrovních systému – tento posun odpovídá zaměření na mechanismy segregace prostřednictvím diagnostiky.

Každá skupina aktérů, se kterou byly provedeny rozhovory, měla svá specifika – jak pro kontaktování, tak pro provedení rozhovorů, která jsou popsána níže.

6.2.1 Etika výzkumu

Lokality i výzkumní partneři, kteří poskytli pro rozhovor svoje názory, jsou ve výzkumné zprávě anonymizováni. V tomto případě se nejedná jen o standardní postup, téma začleňování romských žáků je citlivé pro všechny aktéry (obavy z důsledků poskytnutého rozhovoru projevovalo více našich partnerů), a proto jsou uplatněny i další způsoby anonymizace než jen změna jmen. Školy, které se výzkumu zúčastnily, dostaly ve výzkumné zprávě nová pojmenování (*Maloměstská, Moravská, Sudetská* atp.) pro lepší orientaci čtenářů a čtenářek. Respondenty identifikujeme jen podle kategorií (ředitel*ka, rodič, žák*yně). Respondenti byli seznámeni se zásadami anonymizace rozhovorů a ochrany osobních údajů. V závěrečné zprávě jsme přistoupili ještě k anonymizaci nad rámec původního záměru: ve zprávě není uvedeno, v jakém kraji se školy nachází a citované výroky nejsou spojeny s konkrétními aktéry v dané lokalitě.

6.2.2 Kvalitativní rozhovory

Scénáře rozhovorů jsou přiloženy ke zprávě jako přílohy. Protože se jedná o kvalitativní rozhovory, jedná se spíše o seznam témat než o uzavřené otázky – v každém rozhovoru mohly být otázky položené jinak a v jiném pořadí, v každém rozhovoru bylo také položeno množství specifických doplňujících dotazů. Scénáře se také vyvíjely v průběhu výzkumu, témata přibývala v návaznosti na předchozí rozhovory a otázky byly specifikovány k overení postupně vznikajících hypotéz.

Zaměstnanci a zaměstnankyně škol

Rozhovor s ředitelem nebo ředitelkou byl základem výzkumu v každé lokalitě a skrze ně jsme také školy kontaktovali. Oni zároveň vybírali další partnery a partnerky pro rozhovory v dané škole. Výběr jsme nechávali na nich s instrukcí, že bychom rádi mluvili s lidmi, kteří podle nich mají k otázce začleňování na jejich škole nejvíce co říci.

Ředitelé a ředitelky navrhovali další partnery pro rozhovor nejčastěji z řad vyučujících, ale také asistentů nebo speciálních pedagogů. V realitě ale záleželo také na tom, kdo byl zrovna ve škole a měl volno ve chvíli, kdy přijel někdo z výzkumného týmu. Výsledné skupiny v každé škole tak byly kombinací těchto faktorů.

Ve všech školách probíhaly rozhovory především skupinově, což byla volba, kterou jsme nabídli vedení škol a byla zvolena pro svou praktičnost. Výzkum tak měl menší šanci zachytit ty hlasy a síly v jednotlivých školách, které by byly v rozporu s vedením, ale i takové rozhovory byly vedeny.

Rozhovory na jednotlivých školách měly rozdílnou dynamiku i obsazení, v závislosti na výše popsanych faktorech, a především na postoji vedení školy a způsobu komunikace a atmosféře ve škole. Například ve škole *Sudetské* proběhl jeden skupinový rozhovor s ředitelem a třemi pedagožkami, kdy bylo vše formálně nachystané, všichni seděli v lavicích uspořádaných do kruhu a rozhovor se nesměl natáčet a výzkumnice se musely legitimovat, protože ředitel školy se obával důsledků, které může mít zapojení do výzkumu pro jeho školu. Naopak na *Podhorské* výzkumnice nejdříve mluvily s ředitelkou a její zástupkyní v ředitelně, pak se přesunuly do pracovní speciální pedagožky, aby odtud pospíchaly

s ředitelkou na oběd ve školní jídelně a odtamtud ještě do sborovny na rozhovor s vyučujícími, do kterého se ovšem zapojovali i další zaměstnanci školy, kteří šli okolo.

Scénáře rozhovorů pro zaměstnance školy mají tři části. První sestává z obecných otázek, které mají za úkol zjistit obecnou charakteristiku školy a postoje ke vzdělávání, ale také vybudovat vztah mezi výzkumníky a respondentem. Klíčová je druhá část scénáře, která se soustředí na popis vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráci s poradenskými zařízeními a specifika romských žáků. Až na konec byly zařazeny citlivé otázky o romských žácích.

Součástí výzkumu byl také sběr dat o atmosféře školy a její otevřenosti, která jsou ale manifestována ve formě fyzického uspořádání prostoru, výzdobě nebo drobných interakcích mezi zaměstnanci školy a žáky. Tato data nejsou přímo součástí rozhovorů, ale přináší důležité informace. Potenciál těchto dat ale nemohl být při takto krátkém výzkumu plně využit. Je třeba zdůraznit, že přes otevřenost respondentů v rozhovorech (například v kritice společného vzdělávání nebo v postoji k Romům) se ve všech informacích od respondentů jedná o jejich deklarace – například o tom, jak a jaké žáky učí. Pro komplexní porozumění praxi by bylo možné v budoucnu navázat extenzivním terénním výzkumem.

Rodiče

Získání přístupu k rodičům bylo identifikováno jako problematické. Tento předpoklad se potvrdil jen zčásti – bylo snadné získat přístup k rodičům prostřednictvím školy. Tento přístup jsme zvolili u jedné ze speciálních škol, kde jsme hovořili se čtyřmi romskými matkami a třemi dětmi jedné z nich. Schůzky na přesný čas domluvila zástupkyně ředitele. Nevýhodou sice je, že tyto matky se jí cítily zavázány a nebyly v situaci, kdy by školu kritizovaly. Na druhou stranu rozhovor v tomto ohledu dobře reprodukoval nerovný vztah mezi matkami a školou. Abychom tuto situaci vyvážili, v lokalitě ve velkém městě jsme využili spolupráci s neziskovou organizací zajišťující doučování i sociální služby k rekrutaci rodičů – v této lokalitě jsme hovořili se dvěma rodinami – dohromady se dvěma matkami, otcem a v každé rodině se dvěma dětmi ve věku páté, sedmé, deváté třídy a prvního ročníku SOU.

Přesun rekrutace mimo školu neměl jednoznačně za následek, že by rodiče byli ke škole kritičtější. Díky domácímu prostředí, ve kterém se tyto rozhovory odehrávaly, však byly otevřenější, delší a podrobnější.

U respondentů z řad rodičů bylo překážkou, že pro ně byl cizí formát rozhovoru, na otázky odpovídali spíše krátce. Scénář rozhovoru jsme tedy drželi co nejjednodušší – ptali jsme se na průběh vzdělávacích drah jejich dětí, přání o vzdělávání dětí a také na vzdělání a pracovní dráhy samotných rodičů. Osvědčily se spíše otázky narativní („Co se stalo, že jste se rozhodla, že dcera půjde na jinou školu“) než obecné („Co se Vám na původní škole nelíbilo?“).

Druhá polovina výzkumu se po dohodě se zadavatelem soustředila na poradenská zařízení, proto jsme dále nehledali respondenty z řad rodičů. Rozhovory mezi rodiči osvětlují z další perspektivy situaci ve dvou lokalitách, kde byly vedeny, zároveň ale odpovídají dalším zjištěním z jiných výzkumů mezi Romy a Romkami.

Děti

Výzvy rozhovorů mezi rodiči jsou ještě zřetelnější při výzkumu mezi romskými dětmi. Přístup k dětským respondentům nakonec nebyl to nejsložitější – rodiče, se kterými jsme mluvili, souhlasili s tím, abychom mluvili s jejich dětmi, školy také byly ochotné rozhovory zprostředkovat. Hlavní překážkou ale bylo, že děti ve věku třetí až sedmé třídy byly v situaci rozhovoru nejisté a měly problém se v odpovědích otevřít nebo nevěděly, na co se ptáme a jaké odpovědi očekáváme.

Nejméně vypovídající jsou rozhovory ve školním prostředí, které proběhly ve škole *Maloměstské*. Tři sourozenci, se kterými jsme mluvili po vyučování, se styděli a v rámci krátkého času a prostředí sborovny se nedal navázat lepší vztah s výzkumníky. Lepší výsledky měly rozhovory v rodinách, zde ale určovali dynamiku rozhovorů spíše rodiče.

V další fázi výzkumu mezi žáky jsme se rozhodli pro formu workshopu – žáci v rámci vyučování vyplňovali dva pracovní listy. V prvním pracovním listu „vysvědčení“ žáci známkovali jednotlivé aspekty školy. V druhém pracovním listu „Moje životní cesta“ vybírali/kreslili představy o svém budoucím povolání. Neverbální způsoby vyjadřování se ukázaly pro děti z šesté třídy speciální školy jako jednodušší. Limitem je opět fakt, že workshop se odehrával ve třídě spolu s učitelkou a nelze tedy očekávat, že by se vůči ní děti vyjadřovaly kriticky, ale jako cíl jsme zvolili zmapovat aspirace žáků a k tomu se aktivity, blíže popsané v kapitole o *Velké škole*, hodily lépe než rozhovor.

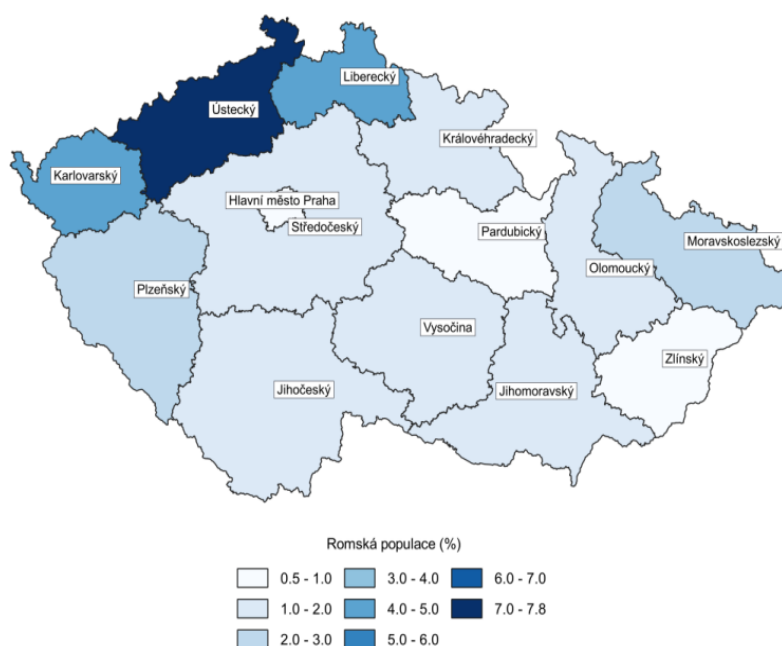
6.3 Školy a lokality

Školy zařazené do kvalitativního výzkumu byly vybrány na základě dat analyzovaných v kvantitativní části výzkumu a následné diskuze s odborníky. Zaměřili jsme se na lokality, kde došlo ke změně počtu romských žáků v různých typech škol v čase a na příklad segregovaných i desegregovaných lokálních vzdělávacích systémů.

Celkově byl proces rekrutace bez problémů. Jako výhoda se ukázalo, že šest škol se nachází ve třech lokalitách (vždy dvě školy se nacházejí blízko sebe, jeden z páru ale leží ve dvou krajích) a mohla tak být lépe popsána lokální dynamika.

Výběr krajů odráží podíl Romů a Romek v celé populaci, podle kvalifikovaných odhadů. Ve vzorku jsou zastoupeny kraje s nejvyšším podílem Romů, vyšším i nízkým a nejnižším. Podíl Romů ale může být velmi rozdílný i v rámci krajů, nestabilní bytová situace a další faktory také vedou k tomu, že se romská populace přesouvá mezi kraji i v jejich rámci. Obecně ale platí, že do výzkumu byly zařazeny takové školy, kde nejsou romští žáci zastoupeni pouze individuálně a kde v lokalitě existuje romská komunita.

Mapa 1 – Zastoupení romské menšiny v populaci podle Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017.



Zdroj: Úřad vlády České republiky 2017

6.3.1 Lokalita 1

Lokalita 1 se nachází na Moravě. Školy jsou od sebe vzdálené cca 18 km, mezi oběma místy však není přímé spojení hromadnou dopravou.

6.3.1.1 Škola Moravská

Moravská škola se nachází v třítisícové obci venkovského charakteru a v její spádové oblasti leží více než desítka dalších obcí. V současnosti zde má třináct žáků s podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně individuální vzdělávací plán, který definuje snížené výstupy vzdělávání.

Školu navštěvuje minimálně 15 % žáků ze znevýhodněného prostředí, jen část z nich však představují Romové. V obci žije dlouhodobě romská komunita a část Romů se do obce přestěhovala v posledních letech. V obci byla historicky speciální škola, kam chodili právě romští žáci (rodiče žáků současných), již před dlouhou dobou byla ale sloučena s běžnou ZŠ, kterou navštěvují všichni žáci ze spádové oblasti. Ředitelka školy velmi podporuje společné vzdělávání, klade důraz na výběr spolupracovníků, kteří jí pomáhají naplňovat vizi „školy rovných příležitostí“. Velký význam škola přiznává podpoře společného vzdělávání ve smyslu hledání potenciálu talentu u každého žáka a vyrovnávání deficiencí nastavováním podmínek vzdělávání. Škola usiluje o individuální

a diferencovaný přístup, což se podle ředitelky více daří ve vztahu k žákům s deficitem než ve vztahu k nadaným.

Pro úspěšné začlenění romských žáků ředitelka zdůrazňuje především význam budování důvěry a respektu mezi školou a rodiči, zdůrazňuje i nezbytnou souhru dostatečně velkého a stabilního týmu pedagogů a asistentů. Důležitá je podle ní také role neziskových organizací, s nimiž škola spolupracovala či spolupracuje, a které mohou lépe než škola pomoci s budováním vztahu romské komunity ke vzdělávání.

Škola široce využívá zdroje pro realizaci podpůrných opatření včetně např. tandemové výuky, systematicky pracuje s klimatem i s partnery, klade důraz na kohezi týmu i na interaktivní výukové metody (projektová výuka apod.). Podporu však stále nevnímá jako plně dostačující, rozvoj inkluzivní praxe školy by podpořilo například angažování sociálního pedagoga nebo větší dostupnost asistentů, jejich lepší ohodnocení a dostupnost kvalitního celoživotního vzdělávání. Hovoří rovněž o složení kolektivu žáků ve třídách, kde by pro úspěšné začlenění nemělo být znevýhodněných žáků příliš.

K přechodům na speciální školu nedochází, roli hraje i to, že i do té nejbližší se musí dojíždět. To byl rozhodující argument i v případě žáka, o kterém byli vyučující přesvědčeni, že by mu více vyhovovala speciální škola vzhledem k stupni mentálního postižení a slabému porozumění od spolužáků. Rodina se ale rozhodla, že žák dokončí docházku na spádové škole. Existují naopak případy, kdy žáci na *Moravskou* ze speciální školy přešli.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají ve škole stanovena podpůrná opatření ve stupni I až IV. Spolupráci se SPC považuje ředitelka za užitečnou, chválí ochotu pracovníků SPC dojíždět do školy a poskytovat ve škole konzultace.

O další školní kariéře absolventů školy má přehled do té míry, do jaké udržují sami kontakt se školou. Znevýhodněné děti podle ní nejčastěji ve vzdělávání na dalším stupni nepokračují, neboť jim podle ředitelky školy chybí motivace a podpora rodiny.

Shrnutí

Moravská škola představuje pozitivní příklad společného vzdělávání. Příčin tohoto vývoje ve venkovské lokalitě je několik: především se jedná o postoj vedení, které začleňování romských žáků podporuje, ale vliv hraje i to, že romská komunita v lokalitě je poměrně malá a stabilní a zároveň není žádná speciální škola snadno dostupná. Ani Moravská necítí dostatečnou podporu společného vzdělávání jako například stabilní počet asistentů na školu.

6.3.1.2 Škola Maloměstská

Kontext výzkumu

Škola *Maloměstská* je tradiční speciální škola v pětistícovém moravském městě s velkou romskou komunitou. Školu navštěvují převážně místní romští žáci s diagnózou LMP a jen jednotky žáků s těžšími postiženími, kteří dojíždějí z dalších lokalit. Město má velmi segregovaný vzdělávací systém (dvě základní školy – jedna velmi plná s převahou žáků z majority, druhá velmi malá, kde se koncentrují romští žáci a žákyně). Segregace, kterou detailně popisuje čerstvá zpráva Agentury pro sociální začleňování, byla takto potvrzena všemi respondenty. Speciální škola leží na kraji města, učí se v budovách, které sloužily jako zázemí a ubytování pro dělníky, kteří ve městě pracovali v období socialismu.

Lokalita a situace v *Maloměstské* byla prozkoumána nejdělněji ze všech škol – navštívili jsme ji třikrát, provedli rozhovor s největším množstvím aktérů a s nejvíce typy aktérů (zaměstnanci školy, PPP, rodiče, žáci, sociální pracovníci). Je to důsledkem několika faktorů – jedná se o malé město, kde je situace přehledná a stabilní a lze ji zmapovat rychleji než krajská města se složitějším vzdělávacím systémem. Zároveň se aktéři znají a získat zde kontakty nebo osobní doporučení bylo snadné. Pro přehlednost místa, kde se každý zná a všichni se denně potkávají, ale také pro sociální konzervativnost a udržování segregace, nazýváme tuto školu „maloměstskou“.

Důležitá byla první schůzka, kdy se podařilo prolomit nedůvěru vedení speciální školy a její zaměstnanci pak aktivně spolupracovali a podporovali další výzkum. Větší otevřenost aktérů při dalších návštěvách (kdy například zaměstnankyně školy postupně otevřeně hovořila o tom, že s SPC se „dá domluvit“ na diagnóze) tak ukazuje, že dlouhodobější výzkum v lokalitě by přinesl nejlepší výsledky.

Historie a atmosféra školy

Speciální škola je v lokalitě už dlouhá desetiletí a nejvíce žáků měla v osmdesátých letech. S nedostatkem žáků naopak bojovala v období nejsilnější podpory společného vzdělávání, kdy poradny nevydávaly doporučení pro speciální vzdělávání od první třídy. V té době byla také škola sloučena s odborným učilištěm v blízké obci. Dnes je podle vedení školy již situace stabilizovaná (již v květnu věděli, že ve školním roce 2022/2023 nastoupí do první třídy čtyři žáci*kyně), školu ale pořád může ohrozit například stěhování jedné větší rodiny.

Škola má několik sloučených tříd tvořených často dětmi bývalých žáků. Vedení školy vyzdvihuje především komunitní a přátelské klima, které ve škole vládne, množství výletů a exkurzí. Vyzdvihuje také výsledky vzdělávání, o kterém se domnívá, že je kvalitnější, než jaké poskytuje především segregovaná běžná ZŠ. Důležitým rysem, který je charakteristický pro všechny speciální školy ve výzkumu, je velká péče, kterou věnují komunikaci s romskými rodinami. Jejím důsledkem je na jedné straně paternalismus, se kterým se chovají k Romům, ale také porozumění sociálnímu zakotvení problémů romských žáků a schopnost rozlišovat mezi různými rodinami a skupinami Romů.

Škola spolupracuje se vzdálenějším SPC (50 km), protože jeho pracovníci jezdí do škol a mohou nabídnout rychlé termíny vyšetření. Podle slov zástupkyně ředitele: „Oni nám vždycky vyjdou vstříc“. Žáci do školy nastupují v různých ročnících, z iniciativy rodičů. Ti přijdou do školy, která zajistí vyšetření – jen výjimečně se stává, že by žáci doporučení pro speciální vzdělávání nedostali.

Rodiče

Ve škole *Maloměstské* to nejsou ani romští rodiče, kteří by odmítali zařazení svých dětí do speciální školy. Čtyři rozhovory s romskými matkami, které byly v této lokalitě zprostředkovány skrze školu, ukázaly, že všechny aktivně stály o to, aby jejich dítě chodilo do speciální školy.

Důvody k přechodu na speciální školu byly různé. Matky si stěžovaly, že segregovaná škola ve městě, kam děti předtím chodily, má například první třídy ve vyšších poschodích a malé děti tam musí chodit po schodech, obecně také byly nespokojené s chováním učitelek. Problematické bylo to, že i když na běžné škole měl problémy jen jeden ze sourozenců (chlapec, který se bál spolužáků například), přešli na speciální školu i ostatní – v jednom případě tři a ve druhém dva sourozenci. Z tohoto vzorce se vymykala matka, která vozila svého syna s těžkým mentálním postižením do speciální školy, zatímco její mladší dcera chodila do malotřídní školy v místě bydliště.

Matky si nedokázaly vybavit podrobnosti z průběhu a výsledků diagnostického vyšetření, které se odehrálo ve speciální škole – v jednom případě bylo vyšetření rámováno jako „přijímačky“, které syn udělal dostatečně dobře, aby byl přijat.

Další vzdělávání

Vedení školy necítí deficit speciálních škol ani v dalším vzdělávání absolventů. Škola je spojena s učilištěm, které nabízí obory typu E a kam absolventi většinou pokračují. Ředitel obou škol opět několikrát zdůrazňoval, že podle něj absolventi *Maloměstské* jsou na učiliště lépe připraveni než absolventi běžných ZŠ, aby tak vyvrátil argument pro běžné školy.

Z hlediska diagnostiky a speciálního školství je také problematické, že podle vyjádření ředitele, pokud žák z běžné školy chce na obor typu E, není obvykle problém pro něj doporučení získat. Přes deklaraci o kvalitní přípravě, žáci *Maloměstské* školy obvykle učiliště nedokončují. Důvodem ale není nedostatek znalostí nebo akademický neúspěch. Na učilišti chybí sociální práce, která je důležitou součástí vzdělávacího procesu na speciální základní škole a studentům chybí motivace a podpora rodiny. Děti v tomto ohledu kopírují rodinné vzorce, nikdo z rodičů, se kterými jsme hovořili, neměl dokončené sekundární vzdělání.

Shrnutí

Maloměstská představuje model školy a lokality, která je stabilní a kterou zásadně neproměnilo zavedení společného vzdělávání. Tato stabilita je dána tím, že většině aktérů segregace vyhovuje a aktivně ji podporují. Vysoké sebehodnocení speciální školy je dáno také tím, že další vzdělávací

možností pro romské rodiče je segregovaná základní škola, jejíž výsledky vzdělávání (vyjádřené například úspěšností na učilištích) nejsou lepší.

6.3.2 Lokalita 2

Další školy ve výzkumném vzorku se nachází ve stejném městě s velkou romskou komunitou a koncentrovanými sociálními problémy. Vzdělávací systém v tomto městě je velmi segregovaný – Romové navštěvují převážně základní školy ve vyloučených lokalitách. Pro výzkum jsme ale zvolili jiné typy škol než dominantně romské.

6.3.2.1 Škola Velká

Ve velkém městě došlo před cca deseti lety k sloučení speciálních škol a jejich postupné restrukturalizaci. Speciální škola má dnes dvě pracoviště v různých částech města. V kontextu speciálního vzdělávání se jedná o opravdu velkou školu, zároveň tvoří romští žáci jen menší část žáků. Tato restrukturalizace byla vizí současné ředitelky a zaměstnankyně krajského úřadu. Ředitelka školu zaměřuje na těžká a kombinovaná postižení, psychiatrické diagnózy a poruchy autistického spektra. Škola má jednu třídu žáků s LMP, kteří tvoří jen zlomek žáků školy.

Škola je spojena s SPC, které zajišťuje diagnostické služby pro celý region, kde je mnoho segregovaných škol.

V této škole byly uskutečněny dvě návštěvy. Poprvé v budově, kde sídlí vedení a kde se vzdělávají žáci s kombinovanými vadami, kde jsme hovořili s ředitelkou a vedoucím SPC. Energická ředitelka díky dotačním titulům opravila školní budovu, která dnes vypadá spíš jako designový hostel. Škola se lišila od ostatních speciálních škol právě tím, že nepřipomínala běžnou školu – jsou zde různé pomůcky pro rehabilitaci, kočky a psi pro canisterapii a felinoterapii. Ředitelka i vedoucí SPC mají odlišnou představu funkce a potřeb speciálního školství, jejich uvažování se tak často míjelo s našimi připravenými otázkami – ředitelka spíše nastiňovala svoje vize speciálního školství budoucnosti.

Další návštěva, v detašovaném pracovišti, kde jsme mluvili se čtyřmi vyučujícími, byla už podobná dalším výzkumným rozhovorům. Detašované pracoviště je také opravené, nachází se ale ve staré prvorepublikové budově školy a průběh rozhovoru i názory, které v něm byly vysloveny, více odpovídal převažujícím postojům v českém školství. V této škole také proběhl workshop se sedmou třídou žáků s LMP.

Segregace v regionu

Velká škola není sice přímo součástí segregovaného systému ve městě, je s ním však stále propojena především skrze SPC, které je její součástí a zajišťuje diagnostiku pro školy ve vyloučených lokalitách. Zároveň ve městě působí tlak na větší umístování dětí do speciální školy, a to dětí romských

(existuje zde tlak i ze strany rodičů, kteří tehdejší zvláštní školu rovněž navštěvovali), ale i majoritních (ve škole Sídlištní chtěli, aby někteří žáci přestoupili na speciální školu, ale nezískali doporučení).

I někteří zaměstnanci speciální školy si myslí, že by do ní mohlo docházet více dětí a že jim nabízí nejlepší možné vzdělávání. Škola má ale díky svému zaměření (a nedostatku podobných škol v širším regionu) dostatek, až nadbytek žáků ve třídách pro děti s těžkými postiženími nebo PAS a neexistuje zde vnitřní potřeba přijímat více dětí s diagnózou LMP (o které se pracovníci domnívají, že je často spíše odrazem sociálních podmínek).

Děti

Ve škole Velké proběhl výzkumný workshop s dětmi ze třídy dětí s diagnózou LMP – z pěti přítomných žáků byly dvě romské dívky. Workshop jsme připravili na základě zkušeností s rozhovory. S žáky jsme provedli soubor aktivit, které měly zjistit, jak se žáci ve škole cítí, a jaké jsou jejich představy o budoucnosti. Kromě pracovních listů, které žáci vypracovávali a debatě nad nimi, bylo cenné i pozorování ve třídě – jak na kterou aktivitu reagovali, jak interagovali mezi sebou i s učitelkou. Aktivita proběhla ve třídě za přítomnosti jejich třídní učitelky, nevíme tedy, jestli si mohli dovolit být kritičtí, ale přítomnost vyučující určitě zvýšila jejich důvěru a workshop proběhl v otevřené atmosféře – žáci reagovali na úkoly a povídali si s námi uvolněně. Osvědčilo se také, že se žáci mohli vyjádřit i jinak než verbálně.

Protože workshop proběhl krátce před prázdninami, jako první aktivitu žáci vystavovali „vysvědčení“ jejich škole, na vysvědčení jsme už předem definovali „předměty“ (viz obrázek 1), zároveň ale mohli doplnit i své další „předměty“, které jim přišly důležité. Nejen hodnocení, ale i reakce žáků potvrdily předešlé výpovědi vyučujících o škole, která upřednostňuje mezilidské vztahy a má se žáky úzké vazby. Nejen že žáci vystavili vyučujícím jedničku, ale měli potřebu říci jak své vyučující, tak výzkumníkům, jak jsou „paní učitelky“ skvělé. Jen jedna romská žákyně, která seděla sama v lavici, vystavila dvojku svým spolužákům.

Horší známky obdržely jednotlivé předměty – čeština a především angličtina, která byla jako jediný předmět hodnocena opravdu negativně. Žáci do vysvědčení přidávali ještě své oblíbené předměty, což byl dějepis, fyzika i matematika.

V další části workshopu jsme se žáků ptali na to, jaké zaměstnání by chtěli dělat v pozdějším životě, ale také na to, jestli vědí, jaká škola k němu může vést (obrázek 2). Pro žáky nebyl problém vybrat si povolání – většina měla hned jasno (malíř, kuchař, květinářka a dvakrát byla jasnou volbou maminka). Aktivita s výběrem školy pro ně ovšem byla velmi abstraktní, nakonec po vzoru spolužáka skoro všichni vybrali „vysokou školu“ jednoduše proto, že jim to dobře znělo.

Workshop se žáky se ukázal být produktivnější než rozhovory s dětmi. Výsledky workshopu ale nezpochybnila výpovědi dalších aktérů ve škole – děti potvrdily obraz speciální školy jako místa, kde se pěstují mezilidské vztahy. Fakt, že žáci speciální školy nemají představu o různých typech dalšího vzdělání, nemůžeme nijak interpretovat, protože nevíme, zda žáci šestých tříd běžných škol mají představu lepší.

Obrázek 1 – vvsvědčení škole

1.3 Vysvědčení pro základní škola - list A (klasifikace) do 20 povinných předmětů - list A a rub

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO

Třída: Ročník:

Číslo v třídním výkazu: X Školní rok:

VYSVĚDČENÍ
list A

Nedílnou součástí tohoto vysvědčení vysvědčení list B.
(1-oddíl)

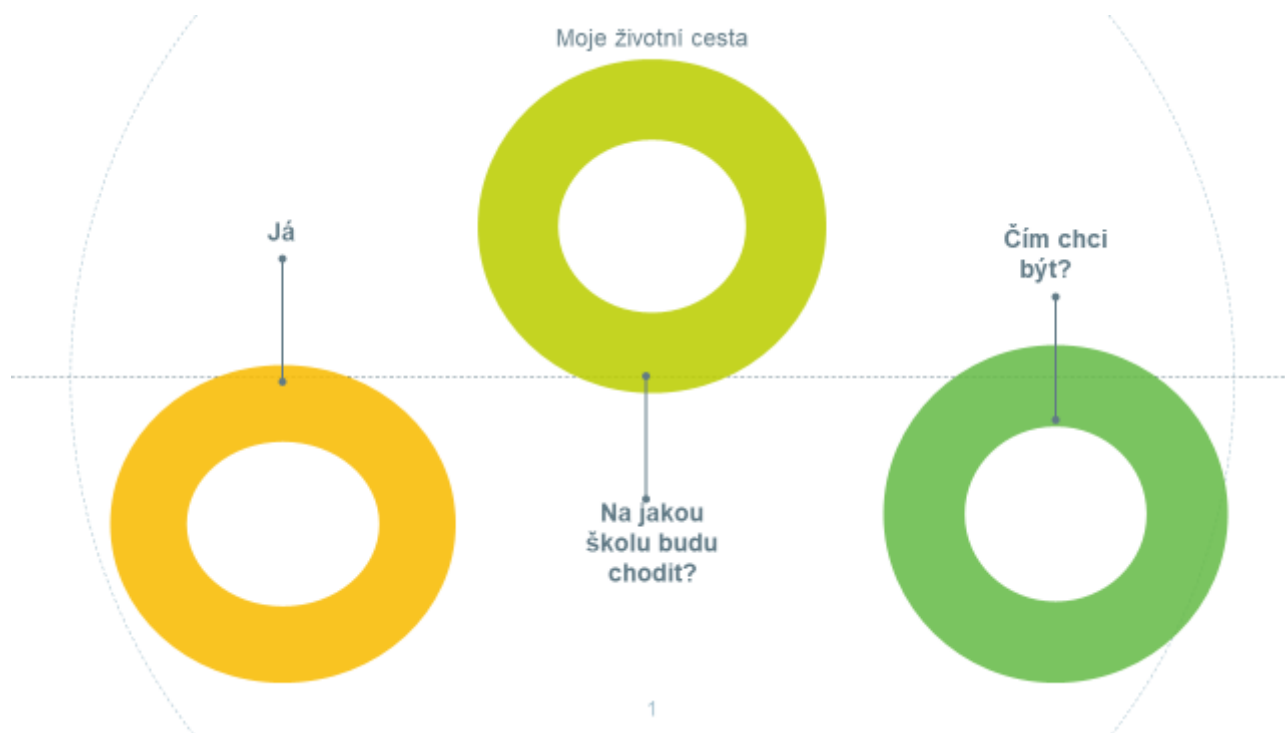
Jméno a příjmení:

Místo narození:

	I. pololetí	II. pololetí
Povinné předměty		
Učitelé a učitelky		
Spolupraci		
Náhlada ve škole		
Budova školy		
Domáci úkoly		
Náročnost matiky		
Náročnost češtiny		
Náročnost tělocviku		
Náročnost angličtiny		
Náročnost výtvarky		
Obědy		
Výlety a školní akce		
Nepovinné		
Třídní učitelka		
Rodiče		
Sourozenci		

ZŠ klasifikace - list A, 20

Obrázek 2 – pracovní list „Moje životní cesta“



Shrnutí

Velká škola reprezentuje specifický případ speciální školy, která se proměnila od segregované a našla svoje místo i v systému společného vzdělávání. Jako další případy úspěšných desegregačních škol je zde hlavním faktorem postoj vedení (které jde proti požadavkům části zaměstnanců školy i místních rodičů). Důležitým faktem ale je, že škola se nachází v silně segregované lokalitě, kde jsou ale romští žáci a žákyně koncentrováni v běžných základních školách.

6.3.2.2 Škola Sídlištní

Škola *Sídlištní* byla zařazena do výzkumu, jelikož podle výkaznických dat ji navštěvuje cca 20 romských žáků, což je výjimečné v jinak velmi segregovaném systému škol ve městě. Při rozhovoru se ukázalo, že se většinou jedná o žáky z blízkého dětského domova. Bylo ale přínosné zařadit tuto běžnou ZŠ do výzkumného vzorku, protože se na ní ukázal rozdíl mezi začleňováním žáků s SVP (kde se škole daří) a začleňováním romských žáků a žákyň (které se škole daří omezeně), a také jaké překážky musí v běžných školách překonávat romští žáci a rodiče.

Škola se nachází v centru panelového sídliště, které je ovšem v tomto městě „dobrou adresou“, oddělenou od velké vyloučené lokality. Ve škole proběhla jedna návštěva, kdy výzkumnice mluvila se

třemi zaměstnanci školy (ředitel, speciální pedagožka, výchovná poradkyně/učitelka na prvním stupni). Atmosféra byla otevřená – v první části rozhovoru jsme mluvili o úspěších na poli společného vzdělávání a v druhé půli zaměstnanci mluvili hodně o přímých i nepřímých zkušenostech s romskými žáky.

Na úvod je třeba říci, že škola využívá možnosti společného vzdělávání – školu navštěvuje cca 80 žáků s podpůrnými opatřeními, se kterými pracuje speciální pedagožka. Škola má fungující systém pro práci se žáky s SVP – identifikují je obvykle už na prvním stupni a vypracují individuální plány pedagogické podpory, které pro ně částečně suplují roli poradenského zařízení. Spolupráce s SPC je dobrá, ale spíše formální – vyučující jsou přesvědčeni, že ví, jak pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V určitém období měla škola rovněž speciální třídu, když počet dětí s SVP přesáhl limit pro třídy běžné. Přesto mají zaměstnanci školy pocit, že ve městě není dost míst ve speciálních třídách a stává se, že SPC (při škole *Velké*) nedoporučí žáky pro vzdělávání na speciálních školách.

Přesto ředitel a vyučující deklarovali, že podle nich společné vzdělávání selhává – protože jej spojovali jen se začleňováním romských žáků, které je z jejich pohledu nemožné.

Vzdělávání romských žáků

V *Sídlíštní* škole vládne protichůdný postoj k vzdělávání romských žáků. Když je řeč o romské komunitě obecně, zaměstnanci projevují názor, že v romských dětech se projeví jejich geny kolem puberty a vzdělávání není možné. Zároveň je jejich obecný pohled na romskou komunitu kritický. „*Já tam tudy jezdím do školy (přes vyloučenou lokalitu pozn.). Byl jste tam někdy? Ten bordel, odpadky na ulici...*“ Tento úryvek vyjadřuje i vysvětluje přístup k romským žákům na této většinové škole. Zkušenost s romskou komunitou je vzdálená a zprostředkovaná (například tím, že vyučující jezdí přes vyloučenou lokalitu autem).

Zároveň ale znají a popisují příklady úspěšného vzdělávání romských žáků. Na *Sídlíštní* školu chodí romské děti z blízkého dětského domova a několik dětí z rodin, které již bydlí na sídlišti a na škole jsou úspěšné. Byl to právě romský chlapec z dětského domova, který kdysi přešel ze speciální třídy do běžné a byl „*hvězdou celé školy*“. Ředitel se vyjádřil v tom smyslu, že by přijal i romské děti, které by dojížděly z blízké vyloučené lokality, pokud by o to jejich rodiče stáli.

Tyto názory byly v kontrastu s vyučujícími, kteří pracují s romskými žáky na každodenní bázi (především ve speciálních školách), a kteří dokáží rozlišovat mezi různými romskými komunitami, popisují sociální a kulturní zakotvení jejich odlišností a především vyjadřují pochopení pro romské děti. Například jsou pro větší sociální podporu romských žáků a dokáží si představit podmínky, ve kterých romské děti žijí – v kontrastu s ředitelem *Sídlíštní* školy, který nevěří tomu, že romští rodiče by měli problém zaplatit svým dětem jízdné do jeho školy, ale zároveň je proti tomu, aby jim zřizovatel jízdné platil.

Hypotéza (kterou potvrzují i další výzkumy), že s reálnou znalostí se boří předsudky mezi etnickými skupinami, ale platí i pro *Sídlištní školu*. Pokud totiž mluví její zaměstnanci o svých romských žácích, nespojují je s představami, které mají o lidech žijících v blízké vyloučené lokalitě.

Měli jsme možnost vést rozhovor s jednou romskou matkou, jejíž dvě děti chodily do Sídlištní školy – bylo to ale díky jejímu předchozímu sociálnímu vzestupu a stabilizaci životní situace. Před několika lety získala byt na sídlišti, ve kterém škola leží, a pak do ní bez problémů nechala svoje mladší děti zapsat. Vymezovala se kriticky k segregované škole, kam chodili dříve, a deklarovala, že její děti zvládaly běžnou školu bez problémů (jeden její syn měl logopedickou vadu, a proto docházel do SPC). Teprve v průběhu rozhovoru vyplynulo, že v některých okamžicích využila asistenci lokální neziskové organizace (doučování).

Nejsou to tedy „geny“, ale sociální postavení, co je klíčové pro úspěch v *Sídlištní škole*. V Sídlištní škole jsou úspěšní ti romští žáci, kteří nepotřebují sociální práci, která je charakteristická pro práci speciálních škol: jsou to buď žáci a žákyně, jejichž rodiny mají kapacitu a kulturní kapitál, aby zvládaly nároky školy samy nebo s asistencí neziskových organizací, nebo je zajišťuje další instituce jako dětský domov.

Shrnutí

Sídlištní představuje typ běžné školy, která je komplementární k segregované škole speciální a ukazuje, proč se pro mnohé romské rodiče zdá být speciální vzdělávání lepší volbou. Ačkoliv Sídlištní deklaruje, že je otevřená i romským žákům z blízké vyloučené lokality, její vedení ovšem není ochotné jejich začlenění napomoci a absolvovat ji zvládnou jen romští žáci ze stabilizovaných rodin. Důležité je také upozornit, že Sídlištní je úspěšná v začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nástroje podpory společného vzdělávání ale nejsou dostačující na začlenění Romů.

6.3.3 Lokalita 3

Obě školy ve třetí lokalitě se nacházejí v konurbaci menších obcí, které vyrostly kolem textilních továren. Dělí je šest kilometrů a jsou dobře propojené veřejnou dopravou.

6.3.3.1 Škola Sudetská

Prostředí školy a průběh šetření

Škola *Sudetská* sídlí v zrekonstruované a velikostí nepřiliš rozlehlé budově nedaleko bývalé továrny. Náleží k ní zahrada a v jejím okolí se nachází množství zeleně, což umocňuje poklidný dojem prostředí jak navenek, tak při pohledu z oken zdejších tříd.

Po domluvě s vedením školy jsme zde během jednoho setkání provedly společný rozhovor s ředitelem, pedagožkou vyučující na prvním stupni, pedagožkou pro druhý stupeň a výchovnou poradkyní.

Záhy po příchodu výzkumnic ve smluvený termín byla ze strany ředitele patrná značná nedůvěra. Nechal si znovu vysvětlit záměr celého šetření, po výzkumnících požadoval oprávnění k provádění

výzkumu a posléze také občanské průkazy. Odmítl pořízení audio nahrávky výzkumného rozhovoru a svolil pouze k zapisování poznámek. Vše odůvodňoval tím, že se setkává s množstvím organizací či jedinců snažících se pokoutně získat přístup k důvěrným informacím týkajících se chodu zařízení. Teprve poté uvedl výzkumnice do místnosti se zbytkem účastnic.

Ve třídě, v níž se rozhovor konal, byla pro každého přichystaná samostatná lavice se židlí, všechny rozestavěné do kruhu, v důsledku čehož pak byli od sebe jeho participanti poměrně vzdáleni. Hned na úvod bylo výzkumníci nabídnuto občerstvení – nápoje, zákusky a chlebičky připravené na katedře, přičemž tato pohostinnost byla v kontrastu s prvotní výše nastíněnou ostražitostí.

Vývoj počtu žáků a filozofie školy

Škola *Sudetská* je speciální škola fungováním velmi podobná *Maloměstské*. Dvě třetiny žáků tvoří romské děti, přičemž se zařízení soustředí především na výuku žáků s LMP a žáků se souběžným postižením více vadami. Součástí školy je rovněž přípravná třída, školní družina a jídelna.

V roce 2006 zde došlo k připojení další budovy (v současnosti již není využívána), jelikož v té době měla škola podstatně větší množství žáků. Podle vyučujících začal tlak na začleňování žáků s LMP již po roce 2010, kdy začali ubývat žáci a před několika lety dokonce hrozil škole zánik. Učitelé popsali, že v tomto období „*panoval boj o žáky*“ a byli toho názoru, že teprve po jisté zkušenosti se společným vzděláváním došly běžné základní školy k poznatku, že některým žákům se daří lépe ve speciálních školách: „*Vidí, že všechno nezvládnou a polevily. Udělaly zkušenost s dětmi, které původně byly u nás, proto už je tam tolik neдрží. Ví, že pro některé děti je lepší být u nás.*“

Názor, že se dětem ve škole *Sudetské* daří lépe, než jak by tomu bylo na běžné základní škole, byl zdejšími pedagogy v průběhu rozhovoru často akcentován. Mezi výhody podle nich patřil nízký počet žáků v kolektivu a z toho plynoucí pocit bezpečí. Kvalitu zdejšího prostředí vyzdvihovala především pedagožka prvního stupně. O žácích mluvila velmi příznivě jako o „svých dětech“ a upozorňovala na výjimečnost zdejších vazeb. Ty také přispívají k přesvědčení, že je zdejší prostředí kvalitnější než na běžných základních školách. Současně nezakrývala, že se žákům rovněž nevyhýbají kázeňské problémy. „*I malé děti si kradou věci, mlátí se, kouří a my to všechno hodně hlídáme a řešíme. Nejsou to andílci.*“

Dále pedagogové zmiňovali, že žáci přicházející z běžných základních škol mají ve srovnání s jejich žáky často menší dovednosti a v některých případech bylo nutné je doučovat základním dovednostem jako čtení. „*Je tak zanedbaná, i když pracovala s asistentkou, učí se metody čtení,*“ hovořila pedagožka druhého stupně o nově příchozí žákyni šestého ročníku z běžné základní školy. Často podle ní dochází k tomu, že je s výukou čtení potřeba začít od začátku. Jako příčinu těchto mezer spatřovala nedostatečné znalosti a zkušenosti asistentů pedagoga v oblasti speciální pedagogiky. „*Nechci tím říct, že všechny děti patří k nám, spíše se setkávám s těmi, co by k nám měly přijít dřív, tady by jim bylo líp.*“

Příchod „zanedbaných žáků“ z hlediska znalostí a dovedností však není pravidlem. Další příčinou přestupů bývá podle pedagožky nezvladatelnost kázeňských problémů. „*Třeba zlobí tak, že si s nimi nevědí rady, ale neučí se špatně. U nás je to zlobení často přejde,*“ popsala s tím, že takové děti mívají jinak ve výuce náskok před ostatními.

Vznik přípravné třídy a hodnocení přístupu rodičů

K opětovnému navýšení počtu žáků došlo v roce 2018, kdy na škole vznikla nová přípravná třída s logopedickým zaměřením. Třídu navštěvují žáci z romské komunity i z majority. Podle ředitele má velké množství předškoláků logopedické problémy, u romských dětí se pak ještě spojují se školní nezralostí. *„Je spousta dětí, které vůbec nepovídají, nemluví, takže se rozmluví, zapojí se do kolektivu a zvykají si na školní prostředí. A to prostředí eliminuje sociální zaostalost těch dětí.“* Dalším z důvodů byl záměr zatraktivnit tímto krokem školu většímu množství rodičů, *„získat pro ni zpět dobré jméno“* a poukázat takto na potenciální přidanou hodnotu zdejšího vzdělávání. Po přípravném ročníku pokračuje přímo do speciální školy asi polovina žáků. Řečová výchova poté pokračuje i v běžné výuce, jelikož jsou tyto dovednosti u dětí podle pedagogů málo rozvinuté a snaha rodičů je v tomto směru z jejich pohledu nedostatečná.

Podobné hodnocení přístupu romských rodičů ke vzdělávání jejich potomků bylo v průběhu rozhovoru vyřčeno několikrát a často ho doprovázel názor, že škola dětem supluje rodinu, podnětné prostředí a nezřídka se ve svém úsilí cítí být osamocená. *„Mnohdy vychováváme rodiče více než ty děti.“* Tato „výchova“ vypadá, tak že se škola kromě toho, že se snaží dětem prostřednictvím dnů otevřených dveří, exkurzí a přednášek ukázat různé možnosti jejich dalšího uplatnění, zprostředkovává tyto zkušenosti také rodičům. Zasluky za pomoc s efektivním zacílením na romské rodiny pedagogové přičítají také neziskovým organizacím, OSPODu a konkrétní pracovníci jedné z organizací.

Struktura výuky a generační výměna

Škola má několik sloučených tříd, výuka zde probíhá formou práce ve skupinách a učitelé spolupracují s asistentkou. Část žáků do ní nastupuje již od první třídy, z běžných základních škol pak obvykle od páté třídy. V některých případech se jedná o děti bývalých žáků a nezřídka se stává, že do školy nastoupí všichni sourozenci, protože rodičům zdejší dynamika vyhovovala a se školou měli dobrou zkušenost. *„Stává se, že sem chce někdo dítě dát, protože sem chodili rodiče a chodí sem sourozenec.“* Opačná cesta, tedy přestup žáka ze školy *Sudetské* na běžnou základní školu ovšem nastává v jen mizivém množství případů.

Stejně jako ve škole *Maloměstské* vedení školy a učitelský sbor vyzdvihují, jak již bylo naznačeno výše, především přátelské vztahy a atmosféru. A zdůrazňují také, že se zde žáci po nezdarech na běžných základních školách mohou *„uzdravit“* a zažít úspěch. Panuje zde hrdost na sportovní úspěchy žáků, a také na fakt, že v některých disciplínách dokáží zvítězit nad dětmi z běžných základních škol, což rovněž souvisí s pocitem, že škola dětem poskytuje něco navíc. *„Snažíme se dětem dopřát to, co doma nezažívají.“* *„Nahrazujeme jim rodinu, odpolední život.“*

I pro školu *Sudetskou* platí, že jde zde vynakládáno zvýšené úsilí při komunikaci s romskými rodinami. Vedení uvedlo, že je komunikace v dané lokalitě v porovnání s většími městy pravděpodobně snazší, což vysvětluje dobrými vztahy a heterogenní skladbou místní komunity. *„Ve městě je to uzavřená skupina. Tady je ta komunikace s rodiči jednodušší. Tam jsou uzavření a více si drží svou pravdu, tady chtějí dobře pobývat, vycházet a fungovat.“*

Větší podíl pomoci například z hlediska půjčování běžných školních pomůcek je věnován především dětem na prvním stupni. Z vyjádření jedné z pedagožek ovšem plyne, že si není jistá, zda je tento zaběhnutý postup dostatečně výchovný: „*Tím, že to dítě nemá tužku a já mu ji dám, tak jestli ho nenaučím tomu, aby ji nemělo nikdy.*“ Od žáků a rodičů dětí na druhém stupni škola podle vedení již vyžaduje větší míru spoluúčasti.

Současně se ale zdejší pedagogové tímto typem odpovědi vyhýbají přímému vyjádření k tomu, zda svou činností do určité míry nesuplují sociální práci. Tento napřímo nevyřčený dojem totiž pramení z jiných částí rozhovoru, kdy pedagogové hovoří, jak již bylo zmíněno, o tom, že škola dětem v určitém ohledu supluje rodinu a poskytuje jim typy zážitků, s nimiž by jinak kvůli svému zázemí neměly možnost přijít do styku.

Další životní dráhy absolventů

Po dokončení školní docházky se žáci obvykle hlásí na učiliště typu E v krajském městě (obory jako: kuchař číšník, strojírenství, zahradnictví...), kam dojíždějí cca 40 minut vlakem. Někteří žáci volí také obory typu H. Škola si klade za cíl, aby po jejím dokončení v ideálním případě všichni absolventi pokračovali v dalším vzdělávání, a za tímto účelem s nimi jezdí na exkurze a dny otevřených dveří nebo dává středním školám možnost oslovit je i rodiče přímo v prostorách školy. „*My se snažíme jim dostat to nastavení do hlavy. Pořád chodí na exkurze do podniků, škol, aby viděli to lepší a měli to tak nastavené.*“

Samy děti se o svou budoucnost začínají zajímat zhruba v páté třídě, kde však někdy pedagogové „*musí brzdit jejich nerealistické ambice*“. Mladší děti naopak mají tyto představy buď velmi omezené, nebo vůbec žádné.

Důvodem nedokončení dalšího vzdělávání je podle pedagogů chybějící motivace a nedostatečná podpora ze strany rodiny, kdy žáci mívají například problém s brzkým vstáváním. „*Většinou to skončí na tom dojíždění. Nechce se jim vstávat na praxi v pět, nemají tu vnitřní motivaci, nikdo je doma nevzbudí.*“ Učitelé pak hovořili o případech, kdy se děti pod tlakem rodiny místo dokončení povinné školní docházky a nástupu na učiliště, přihlásí na Úřad práce či za vidinou prvních výdělků přejdou do šedé zóny ekonomiky.

Kritickou roli v dalším směřování žáků hrají dvouměsíční letní prázdniny. Právě v tomto období totiž nejčastěji může docházet k výše nastíněným scénářům. Podle vedení však již není v moci školy jejich další osud ovlivnit. „*Tohle těžko ovlivníme. Je tu sociální systém, který by měl rodiče odměňovat nebo sankcionovat, ale když dostávají od Úřadu práce peníze, tak si spočítají, co se jim vyplatí více. Zakročit musí stát.*“ Přestože zdejšímu pedagogickému sboru podle jeho odpovědí velmi záleželo na dalším úspěchu absolventů a jejich pokračování ve vzdělávání je zde věnováno nemalé úsilí, bylo patrné, že k potenciální větší změně přístupu romských rodin ke vzdělávání chovají jistou skepsi.

Měli za to, že pakliže jsou děti stranou vlivu školy, pod vlivem rodiny snáze ztrácí ambice. „*To je utopie, oni se nemůžou vytrhnout z toho rodinného prostředí. Milují rodinu a na tom staví,*“ zněla odpověď na otázku, zda by žáci s LMP dosahovali lepších výsledků, pakliže by pocházeli z funkčního

rodinného prostředí. „*Hodně dětí se bojí odchodu, změny,*“ byla další odpověď na otázku, proč přechod k dalšímu stupni vzdělávání nemusí být úspěšný.

Stejně jako na dalších školách i zde existují příklady úspěšných absolventů. Jako jeden z nich sbor uvádí osud dvojice žáků, kteří se dostali na H obor související s automobilovým průmyslem a ve studiu zde i nadále pokračují a bydlí na internátu. Škola deklaruje, že má přehled o dalším směřování svých žáků. „*Tady ty děti chodily rády, vrací se a řeknou nám, že mají výuční list a mají práci. Kdo se vrátil, tak jsme si ho vzali do tříd a říkali to ostatním dětem. Víme o většině, co je s nimi dál, nebo učíme jejich děti, takže to vidíme.*“

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Škola spolupracuje s trojicí SPC a PPP. Jestliže o místo v ní jeví zájem někdo bez příslušného doporučení, zprostředkuje mu na tyto pracoviště kontakty nebo je se svolením rodičů sama osloví. Pracovníci poradenských zařízení také v některých případech diagnostiku přijíždějí provádět přímo do školy, což pedagogové viděli jako nejlepší řešení pro všechny strany, jelikož takto nehrozí, že by se rodič s dítětem na vyšetření nedostavil. „*Minulý týden jsme měli setkání a chválili si, že jim více vyhovuje jezdit do školy, protože zařídíme, aby se rodiče dostavili. Často jinak zapomenou a nepřijedou,*“ konstatovala v této souvislosti výchovná poradkyně.

Podle slov výchovné poradkyně vycházejí poradenská pracoviště škole maximálně vstříc. Co se týče výstupů, ovšem podle názoru jedné z pedagožek existují rozdíly v jejich kvalitě. Především jde o to, že některé zprávy vyznívají nekonkrétně a z toho důvodu nejsou pro práci s žákem stejně přínosné jako ty více určité. „*Není zpráva jako zpráva. Někde najdu věci, které jsou třeba nové a jsou konkrétněji popsány.*“ I přesto se však zdráhala vynést hodnocení, kterým by odlišila kvalitu poradenských zařízení, s nimiž škola spolupracuje. Z odpovědí vyplynulo, že se sbor na SPC zpětně neobrací s požadavkem na upřesnění výstupů vyšetření týkajících se podpůrných opatření.

Výstupy ŠPZ ale podle slov výchovné poradkyně nejsou pouze formalitou (což kontrastuje s výše uvedeným tvrzením), a pokud se na ní někdo z třídních učitelů obrátí s nejasnostmi, je možnost je dodatečně probrat. Pracovníci SPC chtějí během roku žáky pozorovat také v běžné výuce. Ke změnám diagnóz podle pedagogů však při druhém přešetření (koná se s ročním odstupem od prvního) dochází v mizivém množství případů.

Shrnutí

Zařízení se řadí ke speciálním školám, kde jeho stávající podoba představuje vyhovující řešení pro všechny aktéry v dané lokalitě vyznačující se rozptýleností romské populace a nefungujícím společným vzděláváním. Škola *Sudetská* projevuje ochotu a kompetence pracovat se žáky pocházejícími ze znevýhodněného prostředí. A romským rodičům tento systém vyhovuje, neboť s ním mnohdy sami mají zkušenosti. Pedagogové obdobně jako v *Maloměstské* a *Velké* vyzdvihují zdejší „výjimečnou“ atmosféru a jsou přesvědčení, že škola dětem dovede zprostředkovat kvalitnější výuku a zázemí než běžná základní škola a současně jim v mnoha ohledech vynahrazuje slabší rodinné zázemí. Škola se však navzdory snaze, kterou do motivace žáků k dalšímu vzdělávání vkládá, cítí být bezmocná vůči tomu, zda

na jimi zvolená učiliště po letních prázdninách skutečně nastoupí či v prostředí, které již nevěnuje jejich docházce obdobnou péči a úsilí, dokáží obstát.

6.3.3.2 Škola Podhorská

Prostředí školy a průběh šetření

Škole, pracovně ji nazýváme *Podhorská*, náleží dvojice budov situovaných ve svahu a obdobně jako u školy *Sudetské* se v jejím okolí vyskytuje množství zeleně. Po domluvě s ředitelkou školy jsme zde v jeden den provedli trojici výzkumných rozhovorů, přičemž dva z nich se odehrávaly ve skupině. Výzkumnice zde tedy hovořily současně s ředitelkou a její zástupkyní, samostatně se speciální pedagožkou, která také zastává funkci koordinátorky inkluze a následně se skupinou pedagogů sestávající se z pedagožky pro druhý stupeň, dvojice pedagogů pro první stupeň a asistenta pedagoga.

V porovnání se školou *Sudetskou* zde byla od počátku zjevná otevřenost a větší ochota hovořit s výzkumníci o tom, jak se škola ke společnému vzdělávání staví. Měly jsme zde rovněž větší šanci nahlédnout do zákulisí, jelikož ředitelka výzkumníkům zajistila oběd ve zdejší školní jídelně, automaticky jej zařadila do časového harmonogramu, trvala na jeho uskutečnění a posléze jej společně s výzkumníci absolvovala.

Vize školy a její naplňování

Škola *Podhorská* je situovaná ve městě s necelými třemi tisíci obyvateli. Jedná se o základní školu symbolizující příklad dobré praxe společného vzdělávání. V současnosti ji navštěvuje zhruba 300 žáků (z toho bylo celkem 55 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 40 z nich je v péči speciální pedagožky a patří k nim také 10 žáků s diagnózou LMP a v tomto počtu jsou zahrnuti i žáci s podpůrnými opatřeními prvního stupně).

Snahou vedení je, aby podíl romských žáků nepřesáhl současnou hranici osmi procent, ovšem podíl sociálně znevýhodněných dětí odhaduje až na zhruba čtvrtinu. Zmíněná pomyslná hranice vychází podle ředitelky z konzultací s dalšími řediteli škol, jejichž zařízení se postupně dostaly do pozice segregovaných a vyšší podíl romských žáků začal odrazovat majoritní rodiče. Škola tedy přijímá pouze žáky s bydlištěm v dané lokalitě. Vyšší zájem o školu ze strany romských rodičů podle ní pramení ze skutečnosti, že se k nim jiné školy chovají odmítavě. „Školy je odmítají a máme zprávy, že se k nim pořád ještě pěkně nechovají.“

Vize ředitelky, tedy že se všechny děti mají vzdělávat společně na zdejší základní škole, zprvu (před sedmi lety) narážela na nepochopení a nedůvěru rodičů i části pedagogického sboru. Nedůvěru mimo jiné budil odklon od frontální výuky nevhodné pro heterogenní třídy. „Jsme v lokalitě, kde bylo tradiční školství a naše škola je odlišná. Bylo by fajn, kdyby to tak měly i ostatní školy, protože si pak nerozumíme na poli ředitelů.“

Mimo to bylo nutné vypořádat se s vzájemným neporozuměním mezi romskými a majoritní rodiči. Ke zlepšení vztahů podle vedení napomohly především společné akce, kde se obě skupiny mohly pravidelně vídat.

K naplnění vize jako takové přispěla zejména úzká spolupráce školy s obcí. Mezi klíčové priority, s nimiž se snažily ohroženým občanům pomoci patřily: práce, škola a bydlení. Zdejšími dětmi se proto díky systematické sociální práci, součinnosti obce, školy a komunitního centra dařilo zajistit adekvátní zázemí a pravidelnou školní docházku. *„Všechno tady stojí na důvěře, rodiče věří škole, komunitnímu centru...“*

Vedení školy vyzdvihovalo, že se díky nastíněné spolupráci daří úspěšně eliminovat záškoláctví, k čemuž také velkou měrou přispívá velikost obce, fakt, že se obyvatelé obvykle vzájemně znají a většina romských dětí tráví volný čas v komunitním centru, aktivně spolupracujícím s vedením školy. *„Spolupracujeme s tanečním souborem, a když jedna holka nechodila do školy, tak ji nevzali na vystoupení. Vy je vidíte tady po městě.“* Obec rovněž zaměstnává koordinátorku školní docházky, jejíž úlohou je vést děti do škol

Diagnóza LMP na škole Podhorské

Jak již bylo zmíněno, školu navštěvuje deset žáků s diagnózou LMP, přičemž podle ředitelky při vyšetření v neprospěch některých z nich hrálo především sociální prostředí, z něhož pocházejí. V podobném duchu se vyjádřili i další pedagogové. *„Ty děti nastupují jinak připravené než ty ze sociálně silnějších rodin. A možná ta diagnóza nevypovídá o jejich intelektu, ale o tom, že start je v tomto ohledu nerovný,“* řekla jedna z pedagožek.

Díky těmto diagnózám škole náleží asistenti pedagoga. Vedení školy nevidí jako podstatné, že je dítě označeno jako LMP, diagnózy mu však umožňují do tříd zařadit a financovat potřebné podpůrné profese. Ze strany státu mu schází důvěra v to, že s financemi na ně určenými naloží poctivě, a rovněž větší svoboda v tom, jak může síly podpůrných profesí do jednotlivých tříd rozložit.

V souvislosti s pochybami o vypovídající hodnotě některých diagnóz vedení zmínilo případ dívky z devátého ročníku, která po sedmi letech s diagnózou LMP patřila ve své třídě k průměru v rámci testování čtenářské gramotnosti. *„Je LMP člověk s takovými výsledky?“* tázala se. Obdobný případ posléze popisovala i další zaměstnankyně školy. *„Nikdo mi nevymluví, že LMP je nálepka. Když je to bílé dítě, tak si podle mě sakra rozmýšlí, jestli mu napsat do papírů LMP a myslím si, že u těch romských se moc nerozpakujou,“* řekla a dodala také, že ke zlepšení diagnóz by podle ní napomohl přechod k dražším diagnostickým nástrojům a principům dynamické diagnostiky.

Ředitelka byla toho názoru, že kompetentní provést diagnostiku a připravit potřebná opatření by byla i školní speciální pedagožka. Dalším z poznatků je, že se v některých případech začínají romští rodiče diagnostickým vyšetřením bránit. *„Máme tady mladé romské rodiče, a ti nechtějí, aby jejich dítě bylo onálepковано. Nechtějí na žádné vyšetření.“* Dochází však i k opačnému jevu, kdy někteří rodiče považují za výhodné, že všechny jejich děti navštěvují stejnou školu. Z toho důvodu je nehledě na to, že si některý ze sourozenců vede dobře na běžné škole, raději umístí společně na jednu speciální školu. *„Vysvětlete té romské mamce, aby je tady nechala, protože přece nebude dávat každou jinde.“* Pohled romských rodičů na vzdělávání se však podle vedení školy daří měnit díky již zmíněné sociální pracovníci.

Podle speciální pedagožky obvykle děti samy nevnímají možný přechod na speciální školu jako něco problematického. Ale například trojice sester v různých ročnících, z nichž jedna dříve navštěvovala speciální školu, již pozoruje rozdíly ve svých znalostech. *„Ty holky samy vidí, že ta jejich ségra, je z nich nejstarší, neumí to, co umí ony.“* Se svou zkušeností se pedagožce měl svěřit také jeden ze sourozenců, kteří kvůli stěhování přestoupili na speciální školu. *„Paní učitelko, já tam hrozně hloupnu,“* hodnotil údajně chlapec po roce a půl výuku na speciální škole.

Dále speciální pedagožka konstatovala, že má z konkrétního poradenského zařízení zprávy, že si děti z její školy v porovnání s těmi ze speciálního školství vedou znatelně lépe. *„Řekli, že je M úplně někde jinde než ti jejich druháci. Tak jsem to hned běžela holkám říct, vidíte, má to smysl. Když se jim věnujete a jde vám o ně, tak je posouváte úplně jiným tempem.“*

Můžeme si tedy všimnout, že i zdejší speciální pedagožka podobně jako pedagogové na škole *Sudetské* věří, že její zařízení dovede dětem poskytnout kvalitnější vzdělání, v tomto případě na rozdíl od speciálních škol. Příznivě se ale na konto speciálních škol vyjádřila při rozhovoru ředitelka. *„My neříkáme, že speciální školství je strašák, má to své místo, jsou tam kvalitní, je to zaměřené prakticky, na něco je připravujou.“*

Spolupráce školy s poradenskými zařízeními a hodnocení kvality jejich diagnostiky

Sociální pedagožka a současně koordinátorka inkluze hodnotila spolupráci s některými SPC jako vynikající, a to jak z hlediska znalosti dané problematiky, a rovněž schopnosti poradit pedagogům. Naopak diagnózy vystavené PPP v jejích očích nebyly dostatečně vypovídající a uvedla, že mezi poradenskými zařízeními, byť je v současnosti situace lepší, existují velké rozdíly. Ty jsou podle ní dány nejednotným používáním diagnostických nástrojů, přičemž konkrétně metodu WISC-III označila za zastaralou a diskriminující romské děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí. *„Aby se někoho ve třetí třídě ptali, kdo to byl Kryštof Kolumbus, to ať se na mě nikdo nezlobí, oni mají jiné dovednosti, které naše děti nemají. Těžko se učí nová slova, protože je neuvidí v běžném životě. Ty testy nejsou dobře nastavené, a když už to tak je, tak by se mělo počítat s tím, že je to toto etnikum,“* uvedla s tím, že některé děti může znevýhodňovat také fakt, že rodina doma nemluví česky.

Návštěvě poradenského zařízení předchází podle slov speciální pedagožky standardní postup. Měla by být na potenciálního adepta pro další vyšetření upozorněna, následně by s ním měla provést orientační vyšetření a v případě potřeby zkontaktovat rodiče a doporučit jim návštěvu poradny. *„Nejčastěji je to tak, že ty děti jsou u nás, chodí ke mně na nějaké hodiny a doporučím je dál.“* Se zprostředkováním návštěvy rodinám pomáhají terénní sociální pracovníci, kteří se do poradny s dítětem dostaví nebo se po domluvě uskuteční přímo v prostorách školy a vyšetří se více žáků najednou.

Někteří žáci dostávají doporučení do poradenského zařízení již v mateřské škole. Existují však i případy, kdy žák dostane přidělenou podporu v podobě asistenta se zpožděním, což je pak podle slov vedení na úkor jeho i celé třídy. *„Čekalo se půl roku a učitelka i maminka si prožily nepříjemné situace. A kdyby se tam mohl dát někdo hned, tak se tomuhle mohlo předejít,“* hovořila zástupkyně ředitelky o čekání na přiřazení asistenta pedagoga do třídy ke konkrétnímu žákovi.

Během rozhovoru se skupinou pedagogů učitelka pro první stupeň popsala, že v případě dětí nastupujících do první třídy je již podle průběhu zápisu schopná odhadnout, které dítě pravděpodobně bude potřebovat navštívit poradnu. Předpokládala, že se tak stane u čtveřice žáků, u nichž pozorovala značnou nevyzrálост pojmového myšlení. Na začátek těmto dětem pravděpodobně připraví plán podpory společně se speciální pedagožkou. „*Je tam rodinná anamnéza, jsou tam děti, které byly LMP nebo jsou rodiče na určité sociálně intelektuální úrovni. Neříkám, že to dítě nemůže překvapit, ale očekávání už tam je,*“ popsala mimo jiné výzkumnice, z čeho vychází ve svém odhadu. Z této výpovědi je tedy znát, že i mezi některými pedagogy panuje od určitého typu žáků očekávání, že po návštěvě poradny naplní diagnózu LMP.

Z výstupu ŠPZ je pro potřeby speciální pedagožky podle jejích slov nejdůležitější popis vyšetření. „*Z toho hodně vyčtete, jak se dítě chovalo a co mu šlo, a co ne, a to já si poznamenám.*“ Současně na škole prosadila takový postup, kdy individuální plán připravuje pro každého z žáků, kteří poradnou prošli a byla mu přisouzena podpůrná opatření druhého stupně. V doporučení jí totiž kromě odborné roviny schází konkrétní cíle. „*Vždycky jsem prosazovala, že individuální plán je vlastně taková smlouva. Takže z toho podpisu dělám takový rituál,*“ popisovala jak probíhá podpis příslušných dokumentů se žáky.

Projevila však nejistotu ohledně toho, zda všichni učitelé tyto individuální plány využívají jako podpůrný materiál ke svým přípravám. Sama jejich postupy přímo ve třídách nemá kapacity ověřovat a měla za to, že by se na tento aspekt mělo při hospitacích zaměřit vedení školy. Tato skutečnost tedy ukazuje, že i prostředí s kvalitním zázemím a potřebným know-how vyžaduje jedince, kteří se aktivně chtějí podílet na tom, aby byl systém společného vzdělávání funkční a prosperovali v rámci něj všichni žáci.

Pedagogové školy Podhorské zmiňovali obdobné nedostatky výstupů poradenských zařízení jako personál školy Sudetské. Znovu se tedy objevila tvrzení o tom, že určité výstupy z PPP pedagogům neposkytují jasná doporučení, pokyny pro práci s konkrétním žákem a někdy je při bližším zkoumání znát, že se jedná typizované výstupy. „*V mnoha případech bylo vidět, že je to duplicitně dělaná zpráva, kde se přepisují jenom jména a většinou v těch výstupech je všechno stejné,*“ uvedla jedna z členek pedagogického sboru.

Stejně jako na škole Sudetské se i zde ukázalo, že sbor se v takových případech na dané poradenské zařízení s prosbami o doplnění dodatečně neobrací. A někteří pedagogové své postupy raději konzultují se speciální pedagožkou. Jako přínosné však učitelé označili výstupy jednoho konkrétního SPC.

Z výpovědí pedagogů ohledně spolupráce s SPC a náhledu na diagnózy jednotlivých žáků vyplynulo, že doporučení pro ně v některých případech nejsou vždy směrodatnou pomůckou. A konkrétně ve výkonech žáků s diagnózou LMP sami pozorují značné rozdíly. „*Moc se ty děti se stejnou papírovou diagnózou nedají porovnávat mezi sebou, ten přístup musí být individuální,*“ vyjádřila se jedna z pedagožek. „*I když přijde ten papír, tak si to uděláme tak, aby to vyhovovalo nám i tomu dítěti,*“ uvedla další zaměstnankyně školy. Ve své třídě měla v danou dobu dva žáky s LMP a popsala, že každý dosahuje jiné úrovně, tudíž jedno dítě s touto diagnózou někdy zvládá pracovat s celou skupinou,

kdežto u druhého pedagožka pociťuje, že už se dostalo na hranu vlastních možností. „*Neříkáme, že už nikdy nemůže být lepší, furt se mu tam dělají ty vyšší cíle. Ale každý je jiný a oba mají stejný papír,*“ dodala k tomu.

Proměna vize a pohledu na společné vzdělávání

Na začátku sdílené přesvědčení, že všechny děti patří do školy *Podhorské*, už ovšem podle ředitelky neplatí beze zbytku a na toto téma se zde vede vnitřní debata. „*Během prvního stupně se to sociálně vyrovná, a když jim nebudeme uměle snižovat laťku a budeme nároční, tak je v jejich silách skutečně zvládnout základní školu. Ale pokud má to dítě skutečně mentální postižení a nemá možnost rozvoje, tak to škola na druhém stupni neumí,*“ vysvětlovala, proč po čase přehodnotila svůj přístup a v čem spatřuje limity společného vzdělávání.

Naposledy, když odchod ze školy zvažoval (neromský) žák s LMP. Na druhém stupni začal v některých předmětech i s asistentem zaostávat za tempem zbytku třídy. „*Moc se to nedalo sloučit s běžnou výukou. Ale je to hrozně náročný proces přemýšlení nejen nás i paní X (speciální pedagožky), jestli na to dítě má nebo ne.*“ Debata, zda by měl ze školy odejít, se vedla napříč pedagogickým sborem, kdy třídní učitel i speciální pedagožka podporovali, aby žák dokončil běžnou školu, což potvrdily další rozhovory. Finální rozhodnutí o odchodu ze školy bylo ponecháno na chlapci, který si nakonec vybral jinou základní školu se speciální třídou.

Jak bylo nastíněno výše, mezi žáky s diagnózou LMP panují rozdíly. Vedení i pedagožka na druhém stupni například nezávisle na sobě popsali příklad romské dívky s LMP, která v devátém ročníku stačí tempu ostatních žáků a v předmětech se řadí k podprůměru. Tuto skutečnost vedení označuje za úspěch, jelikož je tato žačka první z rodiny, která od první do deváté třídy prošla běžným vzdělávacím systémem. „*Náš cíl je, aby ta další generace šla k nám a nikdo to nezpochybňoval,*“ dodala k tomu ředitelka.

Podle tvrzení různých zástupců sboru a speciální pedagožky mohou pak být pro některé žáky s LMP obtížně zvladatelné takzvané naukové předměty, kde se neobejdou bez péče asistenta, a kdy se asistent mnohdy stává hlavním zprostředkovatelem vědomostí z daného předmětu. Pedagožka pro druhý stupeň opět zdůraznila, že úspěšnost žáků s LMP při výuce na druhém stupni je velmi individuální. Zmínila svou zkušenost s konkrétním žákem LMP při výuce chemie a fyziky. „*Nenacházela jsem, co bych mu z toho předmětu předala, protože i snížené výstupy na něj byly hrozně moc. Takže člověk musí hledat cestičku, jak jim z toho předmětu něco předat.*“ Konkrétně romské děti mají podle speciální pedagožky v těchto předmětech potíže, jelikož jim schází potřebná slovní zásoba. „*Oni nemají ty slova, takže nějaký zeměpis a dějepis jsou pro ně velké virtuálno,*“ zmínila.

Pakliže se tedy žákům s LMP na druhém stupni nedaří, není již cílem vedení, aby nutně setrvali na běžné základní škole. Ředitelka uvedla, že pro tyto žáky považuje za přínosné, když mohou první stupeň vzdělávání strávit na běžné základní škole. Tento model uvažování a fakt, že se v této věci vždy uplatňuje individuální strategie, bylo možné zachytit i ve výpovědích dalších členů pedagogického sboru. V tomto ohledu projevila odlišný názor speciální pedagožka, podle níž může být na druhém stupni překážkou to, když daný pedagog není dostatečně nakloněný myšlence společného vzdělávání. Na tomto místě je nutné zmínit, že tato speciální pedagožka sama sebe označila za „fanouška

inkluzivního vzdělávání“, ale během rozhovoru uvedla několik případů, kdy sama neviděla pro konkrétní dítě jako přínosné setrvávat v „běžném proudu“ a jeho další působení na druhém stupni pro ni rovněž bylo jen obtížně představitelné. *„Je dítě, kterému se nedaří, ale je tady rádo a snaží se. Když to dítě není motivované a fakt je takhle špatné, tak jsme si neuměli představit, co budeme dělat na druhém stupni, dali bychom to, ale bylo by to strašně těžké, a to dítě to ani neoceniło,“* vysvětlovala v souvislosti s konkrétní žačkou, která nakonec přestoupila na speciální školu.

Co se týče povědomí o dalších vzdělávacích drahách konkrétních romských žáků s diagnózou LMP, vedení školy v době výzkumu nemohlo poskytnout vypovídající odpověď, jelikož generace dětí, která prošla běžným vzděláváním, je teprve nyní v devátém a větší skupina v šestém ročníku. Ale připomeňme romskou dívku, která byť s diagnózou patří k podprůměru ve své třídě, by měla dále pokračovat na H obor prodavačka. Rovněž učitelé projeví v jejím případě očekávání, že nebude mít potíže s dalším uplatněním.

Shrnutí

Škola se svým přístupem řadí do skupiny, kterou bychom mohli nazvat pokrokové běžné školy. Ze všech zařízení obsažených v našem výzkumném vzorku je v naplňování vize společného vzdělávání nejúspěšnější. Její příklad ovšem ukazuje, že funkční společné vzdělávání je zde realizováno díky úsilí aktivní ředitelky a skutečnosti, že se jí podařilo přesvědčit velkou část vyučujících nebo do školy přivedla nové osobnosti, které v těchto principech spatřují smysl. A na svou stranu si v tomto ohledu nakonec dokázala naklonit i místní rodiče. Na zdárném fungování tohoto systému má významný podíl ovšem i sociální práce zajišťovaná a financovaná obcí.

Společné vzdělávání se tedy na Škole *Podhorské* opírá o systematickou sociální práci a práci s místní komunitou. Komunikace s romskými rodinami a žáky je zde snazší díky spolupráci s místním komunitním centrem, kde žáci dochází za volnočasovými aktivitami. Současně v lokalitě, v níž se škola nachází, není romská komunita tak početná jako ve velkých městech. A záměr školy je také držet takový počet integrovaných žáků, aby jejich počet nezačal odrazovat bílé rodiče. K romským rodinám si zachovává vstřícný přístup, avšak do školy nepřijímá ty žáky, kteří nemají bydliště v dané lokalitě.

Hlavní překážkou bránící škole v naplňování vytyčené vize kvalitního společného vzdělávání a adaptace dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou finance, nejistý výhled ohledně podpůrných projektů, možná povolební změna ve vedení obce a konec konkrétního evropského projektu (z toho důvodu byla v době výzkumu ohrožená pozice školního psychologa a již zanikla pozice sociálního pedagoga). Úlevu by v tomto ohledu podle vedení poskytla standardizace určitých pozic, tedy aby škola měla například nárok na určitý počet asistentů pedagoga, psychologa a sociálního pedagoga, kterým by mohla garantovat stabilnější pozice. A současně by s těmito pozicemi mohla nakládat podle potřeby, tak aby jejich přítomnost ve třídě nebyla striktně podmíněná přítomností určité „papírové“ diagnózy, tedy například žáků s LMP, a tím by také mohla odpadnout nutnost toho, aby některé děti tuto diagnózu získaly.

Výpovědi zaměstnanců nasvědčují tomu, že řada z nich v diagnóze LMP spatřuje konstrukt. Hlavní pochybnosti pramení ze sledování výkonů dětí se stejnými diagnózami v praxi, a tedy rozdíly mezi nimi. Kdy někteří romští žáci dosahují ve třídách běžných podprůměrných výkonů a dokáží držet

tempo se zbytkem třídy. Jako jejich hlavní limit tedy pedagogové, speciální pedagožka a vedení často označovali sociální znevýhodnění, které často předurčí výsledky jejich vyšetření v poradenských zařízeních. Současně tato skutečnost hraje zčásti ve prospěch školy, jelikož má díky ní možnost financovat podpůrné profese. Sociální znevýhodnění se však podle slov ředitelky přítomností v běžném vzdělávacím proudu zlepší a žáci pak mohou dokončit školní docházku a pokračovat na běžný učební obor, jak ukazuje zmíněný příklad dívky z devátého ročníku.

Zaměstnanci také vnímali limity společného vzdělávání, kdy pro některé žáky již nemusí být přítomnost na druhém stupni běžné základní školy přínosná, ale současně zdůrazňovali, že může být tento přelom zcela individuální. Škola *Podhorská* dokazuje, že společné vzdělávání a integrace romských žáků je možná, avšak stojí na vratkých nohou v podobě aktivních jedinců, kdy může odchod ředitelky či změna ve vedení města a pokračující nestabilita ve financování celý systém ohrozit.

6.4 Závěry

Kvalitativní výzkum umožňuje nejen detailně popsat konkrétní případy, ale také všeobecné porozumění určitému fenoménu. Šest škol, které jsme navštívili, leží ve třech odlišných regionech, mají rozdílnou historii a dynamiku danou personálním obsazením – přesto jsou hlavní mechanismy (de)segregace podobné. V této kapitole jsou popsány tyto obecné fenomény.

6.4.1 Romové a romství

Problém výzkumu o romských žácích a romských komunitách je ten, že samotný pojem Rom/Romka není vždy jednoznačně definovatelný, ale zároveň má takové konotace a svoji komplikovanou historii v české veřejné debatě, že je jeho používání velmi citlivé.

Stejně jako při výzkumu pro Doporučení ombudsmanky pro společné vzdělávání romských a neromských dětí v roce 2018²⁰ se i naši výzkumníci setkávali s tím, že zaměstnanci škol měli problémy nebo i vyloženě odmítali popsat svoje žákyne a žáky jako Romky a Romy.

Například ve škole *Maloměstské* deklaroval respondent hned na začátku: „*Já svoje žáky nerozlišuji a nevím, který z nich je Rom nebo není.*“

Dostali jsme se tak do paradoxní situace, kdy jsme hovořili o velmi specifické skupině žáků (chudí, jejich rodiče nemluví česky, žijí v sociálně vyloučených lokalitách), ale nemluvili jsme o nich jako o Romech.

I další aktéři v jiných školách měli třeba problém jen vyslovit slovo „Romové“ – „*Tady u nás, kde je to takový etnický...to...*“ (*Maloměstská*).

²⁰ VOP (2018). Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf.

Strach z tohoto pojmu má komplexní příčiny. Označovat někoho jako příslušníka etnické skupiny a na základě toho mu připisovat určité vlastnosti, je jedním z projevů rasismu a z toho měli respondenti obavy. Zároveň se ale tato zvýšená citlivost objevuje ve vzdělávacím systému, kde existuje strukturální rasismus. Romští žáci a žákyně jsou nadreprezentováni ve speciálních školách. Odmítat mluvit o svých žácích jako o Romech a Romkách je také způsob, jak se vyvázat z vysvětlování toho, proč se romští žáci koncentrují v určitých školách.

Obavy z debaty o Romech a Romkách mají i legitimní příčiny, protože se jedná o heterogenní komunitu, kde se etnické znaky mísí s kulturními a sociálními. Segregace, která nás zajímala, se týká Romů sociálně vyloučených a od této kategorie se distancovaly i romské matky a děti, které žijí mimo vyloučené lokality. „*My přeci nejsme žádný degeši jako ti, co žijou tam*“ (romská žákyně). Přesto však měli respondenti a respondentky romského původu mnohem méně zábran o romství mluvit, vždy ale dělali rozdíly mezi různými skupinami uvnitř komunity.

Přes všechny rozpaky se slovy Rom nemůžeme říci, že by se o romství v rozhovorech nemluvílo. Ve chvíli, kdy byla prolomena počáteční nedůvěra, mluvili i respondenti z majority o romství otevřeně. V rozhovorech můžeme najít různé a vzájemně si odporující způsoby mluvení o Romech, často i ve výpovědích jednoho respondenta.

Prvním způsobem je obecná kritika, především v lokalitách s velkými romskými komunitami respondenti z majority otevřeně vyjadřovali stereotypní, předsudečné a často rasistická přesvědčení o Romech (nepracují, “zneužívají” dávky, ničeho si neváží). Tato vyjádření ale souvisela se vzděláváním jen volně: rozhovor byl způsob, jak tuto dlouhodobou frustraci ventilovat.

Při rozhovoru o vzdělávání naopak respondenti mluvili věcně o potřebách konkrétních romských dětí: proč některé rodina nemá pomůcky, proč se stěhují, ale také která rodina se dokázala z chudoby vymanit.

Profesionálové ve vzdělávání tedy rozlišují mezi obecnými předsudky a svými zkušenostmi a kontakt s romskými žáky předsudky spíše redukuje. I ti, kteří s romskými žáky pracují denně, si na obecné úrovni ponechávají negativní vztah k Romům a nevíme, jakým způsobem tyto stereotypy ovlivňují chování k romským žákům, jejich rozhodnutí o dalších vzdělávacích drahách a představy o jejich vzdělávání.

6.4.2 Nabídka a poptávka

Nepoměr počtu diagnóz LMP v různých regionech, nebo velké změny v počtu diagnóz v závislosti na proměny diagnostiky a legislativy, jsou patrné z kvantitativních dat. Tyto disproporce totiž ukazují, že se v případě diagnózy LMP nejedná o objektivní popis mentálního stavu žáků, ale o souhrn legislativních, sociálních a expertních aspektů (více v podkapitole LMP jako konstrukt).

Nepoměr mezi počty dětí ve speciálním vzdělávání jsme mohli pozorovat i na mikroúrovni jednotlivých lokalit. Síť speciálních škol není rovnoměrná, existují regiony, kde taková škola vůbec dostupná není.

Školu Maloměstskou sytí v podstatě jen žáci z pětitisícového města, dojíždějí zde jen žáci s těžkými kombinovanými vadami a pro jiné rodiče není atraktivní natolik, aby tam jejich děti dojížděly.

Obec, kde leží Vesnická škola (3 000 obyvatel), žáky, kteří by potřebovali speciální školu, neprodukuje. To je ale dáno také tím, že místní škola podporuje společné vzdělávání a není zde tlak ani síla tradice, která by romské žáky vylučovala.

Zároveň na všech školách, kde jsme byli, zaznívá větší nebo menší poptávka po speciálních školách. Tento sentiment se pohybuje na škále od konstatování toho, že to bylo „to nejlepší v českém vzdělávacím systému, i Francouzi to od nás chtěli okopírovat“ až po „Myslela jsem, že dokážeme pracovat se všemi žáky, ale tady jsme narazili na limity a po velké debatě jsme doporučili rodičům, aby žáka přihlásili jinam.“ Právě na běžných školách, které úspěšně naplňují principy společného vzdělávání, byl přestup žáků (v obou případech z majority) předmětem široké diskuze v rámci školy.

Naplňenost speciálních škol je tedy výsledkem několika faktorů: preference rodičů (romských i majoritních), postoje běžné ZŠ, postoje speciálních škol (například škola *Velká* není závislá na žácích s diagnózou LMP), ale v neposlední řadě i dostupnosti speciální školy.

Nesnadným úkolem je tedy nejprve definovat, jací žáci a žákyně by se opravdu měli vzdělávat ve speciálním vzdělávacím proudu, a pak vybalancovat dostupnost takových škol tak, aby se nestaly „odkladišti“ romských žáků.

6.4.3 Školská poradenská zařízení

Vztahy mezi ŠPZ a školami a nejednotná diagnostika jsou pro proces vzdělávání romských dětí klíčovými problémy. V předchozí kapitole byly představeny závěry tematické analýzy České školní inspekce věnující se četnosti a povaze využívaných diagnostických nástrojů. Jde o víceméně kvantitativní analýzu, nikoli o věcné hodnocení postupů v PPP a SPC. Přitom právě Inspekce je orgánem, jež je povinen odborně hodnotit postupy školských zařízení, tedy i PPP a SPC. Jelikož mezi regiony existují velké rozdíly týkající se případného metodického vedení jednotlivých ŠPZ a na „poradenském trhu“ působí také soukromá zařízení, je nemožné mít úplný přehled o tom, jak kvalitně jednotlivá ŠPZ postupují, zda dodržují potřebnou míru individuality a respektují sociální zázemí dítěte, jak při úvaze o zařazení do vhodného vzdělávacího proudu, tak při generování vhodných forem podpory.

V každé lokalitě jsme proto navštívili nebo provedli rozhovor ve školském poradenském zařízení, jehož služby využívají i žáci zkoumaných škol. Poradenská praxe v České republice je roztržštěná a chybí její důkladné prozkoumání, na kterém by bylo možné stavět další výzkum. Do našeho výzkumu byla zařazena čtyři poradenská zařízení: SPC při škole, dvě PPP v regionu a jedno soukromé PPP ve větší vzdálenosti od zkoumané školy. V každé škole ale žáci navštěvují několik poradenských zařízení, podle toho, jak je nastavena praxe v kraji, kde rodiny žily dříve atp. V případě poradenských zařízení se tak jedná o sondy, které ukazují na nejednoznačnost praxe a především doplňují komplexní popis jednotlivých lokalit. Ve všech zkoumaných poradenských zařízeních ale byly některé rysy stejné.

Vztah mezi ŠPZ a školami je velmi úzký, užší než vztah s rodiči klientů. Pracovníci poradenských zařízení jezdí přímo do škol dělat jak diagnostiku, tak rediagnostiku. Podle vyjádření všech stran je tato praxe nutná především v sociálně vyloučených lokalitách a pro chudé a romské rodiny, které nejsou schopné se dostavit na přesný čas na vyšetření například do vzdálenějšího města. V lokalitě, kde jsou velké vyloučené lokality a koncentrované sociální problémy, takto vyražejí pracovníci místního SPC dělat diagnostiku do segregovaných škol „ve velkém“. Ředitelky obou pracovišť se domluví, sociální pracovnice zajistí, aby se dostavily děti a rodiče podepsali všechny dokumenty. Spolupráce s touto školou je koordinovaná do takové míry, že pracovníci SPC dají nárok na asistenta několika dětem ve třídě, aby, pokud se jedno dítě odstěhuje, tento ve třídě zůstal. I v další lokalitě je podle zaměstnankyně speciální školy možné se s poradenským zařízením „vždycky nějak domluvit“.

Různé domluvy mezi školami a poradenskými zařízeními (u kterých nevíme, o jak rozšířenou praxi se jedná) jsou možné také kvůli nejednotné diagnostice: i v rámci jednotlivých pracovišť různí pracovníci používají různé diagnostické testy, podle toho, pro jakou metodu jsou vyškoleni nebo jaká jim vyhovuje. Ve všech poradenských zařízeních zaměstnanci odmítají říkat, jaký výsledek konkrétního testu zařazuje žáky do diagnózy LMP. Na jednu stranu je dobře, že profesionálové odmítají představu absolutních výsledků jednoho testu a využití různých metod je doporučeno opatření pro zvýšení validity vyšetření. Na druhou stranu žádná metoda lidského poznání není možná bez interpretace a do ní se vždy promítá lidský faktor. Naše rozhovory se vedly především o dětech, které jsou v testech na hranicích lehkého mentálního postižení, a zde je otázkou, jak interpretaci výsledků testů a nastavená doporučení ovlivňují jak představy o školství, přesvědčení o možnostech romských dětí nebo i požadavky rodičů škol, které jsou rozdílné u všech zařízení a jejich pracovníků.

S výše zmíněným problémem také souvisí to, jak si vysvětlují profesionálové větší zastoupení romských dětí na speciálních školách. I zde jsme se setkali s přesvědčením, že diagnóza LMP není především v hraničních případech objektivním popisem primárního mentálního postižení, ale je výsledkem velké sociální deprivace romských dětí, se kterou běžné školy nedokáží pracovat.

Úroveň podpory společného vzdělávání byla v různých poradenských zařízeních různá – od přímé kritiky „speciální školství, to bylo rodinné stříbro českého vzdělávacího systému“ po verbální podporu, ale s tím, že v současnosti ji běžné školy často nedokáží naplnit. Strukturální problémy společného vzdělávání a roli poradenských zařízení v nich tak nejlépe vystihuje citát ředitelky PPP: „pokud ten klient bude chodit do běžné ZŠ se staženým žaludkem a bude pak mít další psychické potíže a mým úkolem je zvolit řešení, které je v nejlepším zájmu klienta, tak v jeho nejlepším zájmu je speciální škola, kde vím, že se mu budou věnovat“. I v zařízení velmi otevřeném společnému vzdělávání jsme se setkali s nespokojeností s tím, že vyučující nejsou připraveni na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především na druhém stupni. V současném systému je také role poradenských zařízení často formální. Mnohá zařízení doporučí podpůrná opatření, ale nemají kapacity věnovat se tomu, zda jsou naplňována. Potenciál poraden k podpoře inkluzivního prostředí je celkově velmi malý. Součástí diagnostiky není pozorování dítěte v přirozeném prostředí (i když výhoda školního „domácího“ prostředí je jedním z důvodů, proč pracovníci poraden vyjíždějí diagnostikovat do škol), poradenská zařízení neorganizují hospitace ve třídách ani neposkytují podporu vyučujícím na běžných ZŠ.

Jaká je tedy role diagnostických zařízení v procesu segregace? Ve všech poradenských zařízeních odmítají, že by romské děti hodnotili jinak – jako doklad tohoto tvrzení vždy udávali příklady, kdy romští rodiče chtěli, aby jejich dítě navštěvovalo speciální školu, oni mu však doporučení na základě výsledků testu nedali. Strukturálně jsou ale součástí systému, kdy běžné školy neumí a nechtějí pracovat s dětmi ze znevýhodněného prostředí. Všichni jsou si vlastně vědomi, že používané testy měří spíše toto sociální znevýhodnění, ale zařazení do speciální školy se pak jeví jako nejlepší řešení této situace. Domníváme se proto, že v některých případech může být problematická špatná diagnostika, klíčovou příčinou vyššího zastoupení romských dětí ve speciálních školách je přesvědčení o nefunkčnosti společného vzdělávání, a že je speciální škola lepší volbou pro dítě nebo i běžnou školu.

6.4.4 Práce s romskými žáky je sociální práce

Pokud mají vyučující, kteří pracují s romskými žáky, popsat, jaká jsou specifika této práce, mluví o práci s rodinou, zabezpečení volného času a dalších aspektech, které jen volně souvisí s didaktikou nebo speciálním vzděláváním.

„Když my děláme pro děti oheň, tak to není jako na jiných školách, musíme koupit buřty, hořčici...“ (vyučující na *Sudetské*). Na stejnou otázku odpověděla i vyučující na speciální škole *Maloměstské* podobnou historkou o opékání buřtů, které také pro žáky pořádají. Tato historka totiž vyjadřuje několik konceptů, které jsou pro školy, které umí pracovat s romskými žáky, typické. Spíše než o vzdělávání mluví o vytváření komunity, zprostředkování určitých zážitků školou, nikoliv rodinou, hovoří o socializaci romských dětí. Historka s buřty má také poukázat na osobní nasazení vyučujících, kteří se věnují aktivitám s žáky i ve svém volném čase. Není tedy zásadní rozdíl mezi inkluzivními běžnými a speciálními školami v tom, jak přistupují ke vzdělávání. Vyučující na obou školách uplatňují podobné metody (názornost výuky, projektová výuka) a spojuje je to, že škola je ochotná věnovat čas a energii do rozvíjení vztahů s romskými rodinami.

Rozdíl je v tom, že segregované speciální školy se dlouhodobě na romské žáky a mimoškolní práci s nimi specializují a je to jejich místo v lokálních vzdělávacích systémech, zatímco pro běžné školy je to rozhodnutí často učiněné jednotlivci a těžce prosazené. Nepomáhá ani to, že pozice nutné pro práci s romskými žáky (především sociální pedagogové) jsou dosud financovány projektově a běžné základní školy musí vynakládat další energii na jejich udržení.

Historka o buřtech je parafrází na obecné: „tady je dětem dobře, my se jim věnujeme“, což zaznívalo na všech speciálních školách. Nechceme ale problematizovat toto tvrzení, také inspekční zprávy ČŠI z námi navštívených škol potvrzují, že jde o školy s úzkými vazbami mezi žáky, rodinami a učiteli, a že vztahy jsou zde důležitou hodnotou. Jádrem problému tak ve skutečnosti je, proč se nedaří, aby romským dětem „bylo dobře“ na většině běžných škol.

6.4.5 LMP jako konstrukt

Všichni aktéři ve všech školách se shodli na tom, že diagnóza lehkého mentálního postižení, která je nejčastějším důvodem zařazení romských žáků do speciálních škol a tříd, neznamená jejich fyzické omezení, ale je výrazem jejich sociálního znevýhodnění.

„Polovina našich žáků by zvládla běžnou základku,“ říká ředitel speciální školy. V lokálním vzdělávacím systému, kde jeho škola působí, nemusí takové vyjádření z úst ředitele speciální školy znít jako protimluv: stále si myslí, že místo jeho školy je nezastupitelné, protože umí pracovat právě se sociálním znevýhodněním žáků způsoby, které běžné školy prostě neumí nebo nechtějí.

Zároveň lze ale diagnózu LMP používat různými způsoby:

- A) *„Když oni pak na druhém stupni začnou zlobit, tak je ta škola pošle k nám.“*
- B) *„Teď tu máme dívku, ke které mi ta diagnóza nesedí, ona je například v češtině na stejné úrovni jako ostatní žáci. Má ale díky té diagnóze asistenta.“*
- C) *„My jsme se pohádali s příbuznými a máma a táta už nechtěli, abychom se tam s nima vídali a tak jsme přešli sem.“*

Výše zmíněné tři výroky ukazují, k jakým různým účelům aktéři mohou využívat služby diagnostických zařízení. Jen první příklad popisuje praxi, kdy jsou skrze diagnostiku vylučováni romští žáci z běžného vzdělávacího proudu. Vedení speciálních škol, která často mají málo žáků, se nebrání přijetí žáků, ani když reálným důvodem jsou výchovné problémy (protože věří, že také s nimi dokáží pracovat lépe než běžné ZŠ). Podle více vyučujících je důležitý právě druhý stupeň. „Zlobivé“ romské žáky budou mít běžné školy tendenci spíše přesunout na speciální školy než žáky, kteří sice mají SVP, ale ve třídě „neruší“. Je to opět důkaz toho, že speciální školy řeší spíše výchovné a sociální problémy.

Jak ukazuje příběh B, běžné základní školy, které jsou jistým způsobem nakloněné společnému vzdělávání, mohou využívat diagnózu LMP nebo i jiné právě k tomu, aby společné vzdělávání mohly praktikovat: žáci mají díky ní asistenty nebo snížené výstupy vzdělávání. V tomto případě se jednalo o odhad ředitelky běžné ZŠ a doklad toho, že si uvědomuje, že diagnóza je konstrukt, který nemusí jednoznačně vyjadřovat nějaký fyzický hendikep. Problematické však je, že romští žáci mohou častěji nést stigma postižení, aby třída měla asistenta*ku.

Příběh C ukazuje, že v romských rodinách může diagnóza LMP sloužit jiným, s vzděláváním mimoběžným cílům, jako je řešení konfliktů uvnitř rozšířených rodin.

6.4.6 Rodiče a jejich pozice ve vzdělávacím systému

Legislativní změny spojené se zavedením společného vzdělávání zvýšily zapojení rodičů do procesu diagnostiky a případného přeřazení žáků na speciální školu. Vzorek rodičů, se kterými jsme mluvili, je příliš malý pro detailní zhodnocení těchto změn.

V našich rozhovorech jsme například nedokázali zachytit dvě krajní skupiny romských rodičů. Nemluvili jsme s rodinami ve velmi kritické sociální situaci: rodiny, které mají nestabilní bydlení, často se stěhují (i na Slovensko) a jejich děti navštěvují mateřské a základní školy spíše nárazově.

Na druhé straně jsou i romští rodiče, kteří se mohou postavit proti tomu, aby jejich děti navštěvovaly speciální školu. Z ostatních rozhovorů vyplývá, že takoví rodiče jsou, jedná se ale spíš o jednotky, které náš výzkum nemohl zachytit.

Ani o skupině, kterou se rozhovory podařilo popsat, nemůžeme říct, že by rodiče byli pasivní. Často to jsou rodiče, kteří stojí o to, aby jejich děti chodily na speciální ZŠ, a přinejmenším zpětně situaci hodnotí tak, že děti na tuto školu sami přihlásili. Hlavním důvodem u většiny rodičů bylo, že sami chodili na stejnou speciální školu, chodí na ni sourozenci nebo děti příbuzných a přátel. Oceňují také péči, kterou především speciální školy poskytují.

Kompetence části romských rodičů ale nestačí na to, aby zařídili dítěti diagnostiku SPC – to už ale zařídí speciální škola, protože je v jejím zájmu, aby získala další žáky. Praxe, že pracovníci SPC dojíždí do školy a vyšetření dětem zařizuje právě škola, je ale převažující i na běžných základních školách. Podle pracovníků všech škol je tato praxe nutná, protože nelze očekávat, že romští rodiče budou jezdit na vyšetření do SPC do jiného města a třeba na konkrétní čas.

Romské matky, se kterými jsme mluvili a jejichž děti měly speciální vzdělávací potřeby, měly jen malé povědomí o vyšetřeních svých dětí a vyjadřovaly vděčnost, že zaměstnankyně školy (často jejich bývalé učitelky) vše zařídí a jen jim dají podepsat, co je potřeba.

V lokalitě 2 se nám podařilo hovořit s jednou romskou matkou, jejíž situace neodpovídala výše popsanému modelu. Aktivně se pokusila řešit problémy své dcery, která chodí na běžnou nesegregovanou školu, a šla s ní do místní PPP, která vydala doporučení pro třídní učitelku týkající se problémů s psaním její dcery (více času na úlohy, forma testování atp.). Tato opatření se jí už ale u učitelky nedaří prosadit.

Z dat, která se podařilo nashromáždit od rodičů, lze říci, že legislativní nástroje, které byly zavedeny, aby měl rodič informace o potřebách svých dětí a kontrolu nad přechodem na speciální školu, nefungují vždy tak, jak byly zamýšleny: rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí nemají kompetence k tomu, aby zajišťovali komunikaci s SPC a bohužel v mnoha případech sami usilují o to, aby jejich děti navštěvovaly speciální třídy a mají tak stejné cíle jako ostatní lokální aktéři vzdělávání, a proto se je daří naplnit. Matka, která své dceři sama zajistila vyšetření v PPP, aby ji podpořila v úspěchu na běžné škole, nedokázala svůj cíl plně prosadit.

Důvody neúspěchu této matky jsou i kulturní a ilustrují další společný rys vztahů romských rodičů a profesionálů ve vzdělávání, kterým jsou konflikty. Romská matka, jejíž tři děti chodí do běžných škol, měla konflikt s třídní učitelkou svého syna: popsal jí určitou situaci, kdy mu učitelka ukřivdila, matka se velmi rozčílila a ve škole ji pak konfrontovala.

Podobné anekdotické příklady jsme při výzkumu slyšeli i od druhé strany: vyučujících, ředitelek i pracovníků SPC. Tři respondenti z různých regionů, s jinak odlišnými názory na společné vzdělávání v rámci rozhovoru parodovali romské rodiče, kteří ve škole nebo v SPC žádají o něco pro své děti. Respondenti předváděli romské rodiče, jak se rozčilují, obviňují pracovníky škol nebo SPC z rasismu a mluví slovensky. Respondenti tím chtěli ukázat, jak složitá je jejich situace, když s takovými lidmi musí jednat, a všichni také dodali, že oni to umí, že romští rodiče se brzy uklidní a vše se dořeší. Tyto scénky ale ukazují i další důležitou věc: profesionálové ve vzdělávání neberou romské rodiče a jejich emoční investici v jejich děti vážně.

I v příběhu podaném romskou matkou se vše se vysvětlilo, situace se neodehrála přesně tak, jak ji syn popsal a matka se uklidnila. Zároveň ale historka zapadala do obecného problému matky, jak navázat

komunikaci s vyučujícími jejich dětí. „*Ony třeba spolu (vyučující a rodiče) chodí do hospody, nebo jí i tykají, to já ale nemůžu, vždyť je to učitelka.*“

Podobnou dynamiku popisuje i odborná literatura – romští rodiče silnou emocí vyjadřují svou lásku k dítěti (pokud by za něj nebojovali, ve svých očích by nebyli dobrými rodiči, svou emoci chápou jako opodstatněnou), pro vyučující se ale jedná o agresi (Bittnerová, Doubek, Levínský, 2011) a skrze její parodii dávají najevo, že emocím a cílům romských rodičů nepřikládají význam. V takovém vztahu by bylo pro romské rodiče obtížné prosadit jakékoliv své přání oproti představě vyučujících nebo pracovníků SPC.

6.4.7 Vzdělanostní aspirace

Aspirace pro další vzdělávání samozřejmě určují i rodiče. Z našich rozhovorů nevypadá jako limitující, že by rodiče své děti nepodporovali, je to však verbální deklarace, chybí jim finanční i kulturní prostředky, aby mohli svým dětem prakticky pomoci.

V jedné rodině, kde jsme absolvovali rozhovor se všemi členy, se jedna z dcer (která navštěvuje běžnou nesegregovanou ZŠ) chce stát archeoložkou. Ani ona, ani její rodiče neví, na jaké škole se takový obor studuje, jestli na střední nebo vysoké a jaká střední škola z jejich města by k takové pracovní dráze vedla. Nebyli si jisti, zda je v krajském městě gymnázium, znali jen blízkou obchodní školu.

O chvíli později se v rodině probíralo, proč má syn jednu trojku na vysvědčení z Výchovy ke zdraví.

Dcera: *Stačilo, aby udělal referát, ale neudělal ho.*

Matka: *A proč jsi ho neudělal?*

Syn: *Mělo to být o té.. o tom..intoxikaci.*

Matka: *To je to počůrávání? Proč jsi prostě neudělal referát o počůrávání?*

Otec: *Ne, to je přeci nějaká zelenina.*

Tento úryvek z rozhovoru nemá být další příspěvek do žánru „odborníci parodují Romy“. Právě tento úryvek ilustruje problémy motivace v rodině: tito rodiče velmi podporovali ambice svých dětí, v tomto případě se zlobili na syna, že zanedbal studijní povinnosti a měl na vysvědčení špatnou známku. Zároveň mu už v sedmé třídě nemohli se školou pomáhat, což je v českém vzdělávacím systému, který je založen na péči a práci rodičů, klíčové.

Pokud v této rodině tři děti dokončí běžnou základní školu, bude se jednat o patrný mezigenerační vzestup – oba rodiče absolvovali pouze zvláštní školy a tento vzestup byl pro rodinu v mnoha okamžicích náročný.

Historka výše ukazuje poměrně stabilizovanou a zabezpečenou rodinu. Rodiny v dalších městech nemohly dát svým dětem ani podobnou podporu: cíle vzdělávání (získat vědomosti a uplatnit je v další životní dráze) se mýjely s jejich životní dráhou a kulturně získanými cíli.

6.4.8 Další vzdělávání a kariérní dráhy

Pro argumentaci ve prospěch společného vzdělávání by bylo nutné mít data o tom, že běžné školy připravují romské žáky lépe na další vzdělání i pracovní dráhu. Výsledky našeho kvalitativního šetření ukazují, že taková hypotéza by neměla být samozřejmá.

Romští žáci na speciálních i běžných školách, které jsme navštívili, jen výjimečně dokončují učiliště.²¹

Na speciálních školách vládne přesvědčení, že dětem se speciálními potřebami poskytují stejně kvalitní nebo i kvalitnější vzdělání než školy hlavního vzdělávacího proudu. Podle jejich vedení i vyučujících je to proto, že mají zkušenosti, vzdělání a kompetenci pro práci s těmito dětmi a mohou se v malých třídách věnovat dětem individuálně. Sdílejí představu, že dítě s PO sedí v běžné třídě a nikdo si jej nevšímá, častý je také obraz dítěte, „*které v sedmé třídě neumí psát*“.

Vyučující na běžných školách nejsou vůči speciálním tak vyhranění – věří, že běžné školy poskytují lepší vzdělání, ale je to spíše přesvědčení, s žáky ze speciálních škol se setkávají minimálně. Zároveň speciální školy nekritizují, věří, že v systému své místo mají.

Tento vztah mezi školami běžnými a speciálními reflektuje jejich disproporční vztah v systému – speciální školy mají pocit, že na běžné teď chodí děti, které by patřily k nim a chtěly by je získat, je v jejich zájmu běžné vzdělávání kritizovat.

Je ale problematické kritizovat speciální školy na základě výsledků vzdělávání – jejich žáci selhávají na učilištích, není to ale kvůli nedostatku vědomostí nebo studijnímu neúspěchu. Velký problém, který romské děti často nepřekonají, je třeba dojíždění. Právě kvůli nedostatku podpory ze strany rodiny často mladí lidé vypadávají z učňovského vzdělávání již brzy po nástupu. Tento faktor je stejný pro žáky přicházející ze speciálních i běžných škol. Pro ty ze speciálních ale může být rozdíl větší, jelikož jim učiliště neposkytují tolik sociální péče. Učni pak vypadávají i z oborů typu E, které jsou pro ně a jejich možnosti vzdělání uzpůsobeny.

6.4.9 Kontinuita a změna

Školy, ve kterých byl proveden výzkum, lze rozdělit na dvě kategorie – konzervativní a pokrokové.

Konzervativní jsou dvě speciální školy, ve kterých většinu tvoří romští žáci s LMP. Tyto školy jsou součástí lokálního systému, kde segregace romských žáků vyhovuje všem zásadním aktérům: běžné školy neumí a nechťejí pracovat se žáky ze znevýhodněného prostředí, speciální školy to umí a o žáky stojí i romští rodiče je preferují. Tento systém je stabilní, a proto i když po zavedení společného vzdělávání obě školy pocítily pokles žáků (především v nejnižších ročnících), v současné době fungují vcelku podobně jako před rokem 2016. Diagnóza ŠPZ a souhlasy rodičů znamenají spíše další byrokracii než výrazný korektiv systému.

²¹ Specifický případ je škola Podhorská, kam romští žáci začali chodit před sedmi lety a nikdo z nich ještě nenastoupil k dalšímu vzdělávání.

Pokrokové školy jsou běžné školy, které se z různých důvodů rozhodly integrovat romské žáky a v našem případě i speciální škola, jejíž vedení se vědomě zaměřuje na žáky s jinými diagnózami než LMP. Příběhy těchto škol mají jeden společný rys: změny jsou důsledkem rozhodnutí a práce jednotlivců, v tomto případě ředitelky, které buď přesvědčily výraznou část vyučujících, že společné vzdělávání je správná cesta, nebo se obklopily novými spolupracovníky. V těchto lokalitách bylo ale také třeba přesvědčit rodiče, romské i majoritní.

Na zřetel je třeba brát, že důvody, proč se v těchto lokalitách prosadilo společné vzdělávání, mohou být i socio-ekonomické a geografické. Město, kde se nacházejí *Velká* a *Sídlištní*, má segregovaný vzdělávací systém daný rezidenční segregací Romů: i když se na speciální škole snížil počet romských žáků, ti stále chodí do segregovaných škol. Status quo ve městě nebyl narušen, a proto nebyl odpor proti reformám ve speciální škole tak silný.

Obě pokrokové běžné školy se nachází v lokalitách, kde nežije velká romská komunita a jedná se o malá města. Počet integrovaných romských žáků není nikde tak vysoký, aby začali odcházet majoritní žáci, a také nemají kam, pokud by neměli dojíždět. Obě ředitelky pokrokových ZŠ také deklarují, že musí udržet počet romských žáků nízký, jinak by se systém inkluze rozpadl. Zároveň v těchto semiperiferních lokalitách není ani tolik rodičů z majority, kteří sní o výběrovém vzdělávání pro své děti a požadovali by školu zaměřenou na výsledky.

Z těchto postřehů vyplývá, že systém segregace mezi běžným a speciálním vzděláváním je poměrně stabilní. Protože většině aktérů v lokalitách systém vyhovuje, dokázali mu přizpůsobit i procedury, které mu mají naopak zamezit. Za vhodných podmínek jej na lokální úrovni mohou změnit aktivní jedinci. Nevýhodou těchto změn je, že změny stojí (a padají) právě jen na jednotlivcích a jejich odchod pak může dosaženou změnu ohrozit.

7. Romové v českém vzdělávacím systému – vyučující/rodiče/děti

7.1 Úvod

Následující text dále podává obecný přehled projektů a výzkumů, které se zaměřují na pozici romských žáků v českém vzdělávacím systému a zároveň používají kvalitativní výzkumné metody. Čtenáři může pomoci k lepšímu porozumění kontextu výzkumu a utváření jeho designu. Cílem této rešerše tedy nebylo absolutní zmapování tohoto, dnes už značně rozvinutého, výzkumného pole. Referenčním rámcem pro tento přehled byl výzkumný záměr „Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV“, a rešerše sloužila k identifikování hlavní trendů, ke kterým byl výzkum situován a k reflexi existujícího poznání a zkušeností s terénem, které byly přínosné pro specifikaci naší kvalitativní strategie.

Rešerše je zaměřena na publikace, které vyšly od roku 2007. Podle analýzy Sidiropolu Janků a Obrovské je to rok, kdy se začala věnovat zvýšená výzkumná pozornost situaci romských žáků v českém vzdělávacím systému (Obrovská, Sidiropolu Janků 2019, 96), s velkou pravděpodobností se jedná o reakci na rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice. Od této doby se radikálně proměnila vzdělávací situace především zrušením zvláštních a praktických škol, výzkumná zjištění mnoha odborných výstupů už tedy nejsou relevantní. Metodologická úskalí ale v tomto poli zůstávají podobná.

7.2 Výzkum Romů a romské kultury

Ačkoliv se zabýváme pouze výzkumy a publikacemi, které se zaměřují na vzdělávání, na začátek je třeba zmínit, že život a zkušenosti Romů jsou tradičně zkoumány kvalitativními výzkumnými strategiemi, protože v rámci tradice evropské etnologie byli chápáni jako ti „jiní“, jejichž kulturu je třeba zkoumat odlišnými způsoby než moderní evropské společnosti.

Dlouhodobé etnografické pobyty v komunitě Romů realizovaly zakladatelky české romistiky Milena Hübschmannová nebo Eva Davidová. V jejich pracích je kladen důraz na témata vztahů v široké romské rodině, (ne)zachovávání romských tradic (Davidová 1995) a sběr lidové slovesnosti (Hübschmannová 1993). V neposlední řadě se ony i jejich následovníci a následovnice věnovali také studiu romštiny a českého etnolektu romštiny (Bořkovcová 2007).

Všechna tato témata jsou relevantní i ve výzkumu současných romských komunit a jejich vztahu k majoritnímu vzdělávání. Z dalších publikací, které se věnují romským komunitám obecně, zmiňme ještě *Doing Research, Making Science – The Memory of Roma Workers* (Nedbálková, Sidiropolu Janků, 2015), která popisuje zkušenosti z projektu o paměti Romů v oblasti etiky a epistemologie výzkumu a zaměřuje se také na způsoby, jakými výzkumníci (ne)deformují významy výpovědí Romů (Nedbálková, Sidiropolu Janků 2015).

Kvalitativní strategie dominují i v současném výzkumu situace Romů ve školách (Obrovská, Sidiropolu Janků 2019), často z podobných důvodů, jako dominuje etnografie romistickým studiím. Vyloučení romských žáků z hlavního vzdělávacího proudu má komplexní příčiny. Vnímaná „jinakost“ romských žáků je odvozena od kulturně specifického způsobu primární socializace – takové fenomény je náročné zachytit pomocí standardizace typické pro kvantitativní metody. Zároveň se jedná o téma sociálně i eticky citlivé pro všechny aktéry – vyjednávání vstupu do romských komunit může být komplikované a v rámci školy zase může být téma segregace (které přináší výzkumník*ce zvenku) vnímáno jako ohrožující.

Symptomatický pro náročnost tohoto pole je i fakt, jak problematické je určení, kdo jsou vlastně Romové, potažmo romští žáci. Kvalitativní strategie mohou pomoci překonat tyto bariéry důrazem na porozumění složitosti výzkumného pole nebo širší definice pojmů.

7.3 Vyučující

Také kvůli složitosti vstupu do romských komunit je ovšem podle analýzy Obrovské a Sidiropolu Janků nejčastějším terénem při výzkumu žáků škola a školní prostředí a nejčastějšími respondenty pak vyučující a zástupci dalších pedagogických profesí. I ve chvíli, kdy jsou do výzkumu zahrnuti romští rodiče a žáci nebo studenti, škola jako instituce je hlavním rámcem výzkumu a skrze ni je získáván přístup do romských komunit (Obrovská, Janků 2016, 107).

Některé výzkumy jsou zaměřeny jen na pedagogický a pomáhající personál (Bartoňová, Pipeková 2008, Buchtová et al. 2010, Klapko 2014, Svoboda 2010, Němec, Štepařová 2008, Kaleja et al. 2015, Gulová et al. 2007, Doubek et al. 2015.)

Volba respondentů výzkumu je samozřejmě odvislá od konkrétní výzkumné otázky, pokud se ale soustředíme jen na jednu stranu vztahu (školu), můžeme reprodukovat představu romské rodiny jako inherentně problematické (viz disertace Caltové Hepnarové *Systémový pohled na problémovou romskou rodinu a její výchovné působení* (Caltová Hepnarová, 2015). Obrovská a Janků kritizují převažující zaměření na školní prostředí, protože vytváří dojem, že romští žáci a rodiče nemají v systému aktérství. Výzkum tak podpoří dojem, že vzdělávací situace romských žáků je vytvářena pouze pro ně vnějšími faktory (Obrovská, Janků, 2016, 109).

Tomuto dojmu pak napomáhá i dominantní zaměření na makro a strukturální faktory vyloučení Romů z běžného vzdělávacího proudu. „Čím blíže k mikro úrovni sociálních vztahů, tím méně studií je dostupných“ (tamtéž). Důsledkem může být, že je stále diskutovaná otázka, zda pro romské rodiče a žáky je vzdělávání vůbec hodnotou, ačkoliv výzkumy, které pracují s rodiči do hloubky, tento stereotyp účinně vyvracejí (Kaleja, Krpec, 2013, 18).

Náš výzkum se zaměřil primárně na školní prostředí, protože na ně jsou zaměřena doporučení zadavatele výzkumu a v této oblasti očekáváme změnu.

7.4 Rodiče

Větší část výzkumů kombinuje perspektivu pedagogických profesionálů*ek s perspektivou Romů*ek – většinou rodičů, ale také dětí (Amnesty international 2009, Bartoňová 2008, Bittnerová 2009, Marada et al. 2009, Nekorjak et al. 2011, Němec 2009, Suralová 2008, Gulová 2012, Janák et al. 2015, Jarkovská et al. 2015).

Romským rodičům se věnuje jen malá část výzkumů (Bittnerová et al. 2011, Fónádová 2014, Rácová, Čechovská 2015, Rádl 2013). I v těchto případech je to ale dominantně škola, skrze kterou je získáván přístup k respondentům, což může jednak ovlivnit výzkumný vzorek (rodiče, kteří jsou ke škole nedůvěřiví, mohou mít menší motivaci se zapojit. Ti, kteří se zapojí, mohou mít tendenci některé zkušenosti zamlčovat). V našem výzkumu se podařilo hovořit jak s rodiči kontaktovanými skrze školu, tak mimo ni. U rozhovorů ve škole bylo přínosné pozorovat mimo rozhovor právě nerovný vztah mezi vyučujícími a romskými rodiči.

Výzkumy zaměřené na rodiče posouvají výsledky výzkumů zaměřených jen na vyučující. Názor, že v romské rodině není vzdělání vůbec důležité, může cirkulovat ve veřejné debatě, v odborné literatuře se však s touto premisou již nepracuje. Odborníci se shodují, že vzdělání je v romské komunitě důležité. Odlišné mohou být ale rámce, ve kterých je toto přesvědčení manifestované. Způsoby, kterými má být dosaženo i praktické a materiální okolnosti, ve kterých se odehrává. Dále je v tradiční romské komunitě jinak chápáno dětství – jak se rodiče a další autority k dětem chovají a co od nich očekávají, ale také kdy a jak dětství končí. V neposlední řadě jsou zpravidla v romských rodinách odlišné a vyhraněnější genderové role jak pro rodiče, tak pro děti, což vytváří další neporozumění v kontaktu se školou.

Do hloubky tyto rozdílné předpoklady popisují Bittnerová, Doubek, Levínská v monografii *Kulturní modely ve vzdělávání* (2011). Ačkoliv byl jejich výzkum zaměřen právě na vzdělávání, věnují se situaci ve škole jen v menší části monografie – předtím se věnují historii romské migrace v lokalitě, rodinným vztahům, situaci v oblasti práce a bydlení, výchově dětí a pojetí dětství v rodině. Tyto všechny aspekty pak vysvětlují pozici romských dětí ve škole a způsoby komunikace romských rodičů se školou. V kontextu našeho výzkumu je důležité, že se monografie věnuje konkrétně přechodům z běžné školy do školy praktické (v době práce na knize se jednalo o tento typ školy).

Podle autorů*ek je v romské komunitě vzdělání ceněno, avšak pro přístup romských rodičů ke škole je nejvíce charakteristická nedůvěra. Rodiče předpokládali, že vyučující v běžné škole jsou proti romským dětem zaujaté a stejně tak i spolužáci a že je třeba se vůči tomu bránit. Vyučující pak vnímali romské rodiče primárně jako konfliktní. V takovém nastavení vztahy rodič/žák – vyučující/škola snadno eskalují. Například i snaha vyučující o přísnost, která má vést k lepším studijním výsledkům, byla chápána jako agrese a nesouhlas rodiče s tímto přístupem vyučující jako nezájem o vzdělání (tamtéž).

Praktická škola (nebo dnes třída speciální) se pak romským rodičům zdála být řešením napjaté situace, protože v ní předpokládali vstřícnost vyučujících i spolužáků. Zhoršení vyhlídek na další studium a budoucí zaměstnání pro romskou komunitu nebyly relevantní. V etnicky segregovaném pracovním trhu nezaručovalo ani vyšší vzdělání pracovní uplatnění a zdroje úcty v romské komunitě se mívají s výsledky školního vzdělávání. Autoři tak popsali přerazení do praktických ZŠ jako aktivní

rozhodnutí rodičů i jejich dětí. Zároveň ale popisují i faktory, které vedou k odmítnutí tohoto modelu mezi rodiči, např. vyšší vzdělání nebo životní zkušenost ze zaměstnání (tamtéž). Tyto tendence proměny romské kultury se mohly od výzkumu dále prohloubit.

Výsledky Bittnerové, Dubaje a Levínské potvrzují také Obrovská a Janků na základě rozhovorů s romskými matkami po roce 2019. Shodují se v tom, že na makroúrovni chápou vzdělávací systém jako jim a jejich dětem nepřátelský, jakkoliv na mikro úrovni (v prostředí segregovaných škol popřípadě podpůrných organizací) jsou jejich zkušenosti pozitivní. Podle autorek je to především zážitek nepřijetí a obavy z diskriminace, které popisují matky jako hlavní výzvu vzdělávání vlastních dětí (oproti materiální deprivaci, která je hlavní překážkou u znevýhodněných komunit v jiných zemích) (Nurse et al. 2019, Obrovská, Sidiropolu Janků 2021).

V našem výzkumu tvořily rozhovory s rodiči menší, ale důležitou protiváhu výzkumu mezi školními profesionály. V základních obrysech naše zjištění odpovídalo zjištění monografie *Kulturní modely ve vzdělávání* z roku 2011.

Pro čtení těchto výsledků je ale také nutné brát v potaz, že Romové v ČR netvoří jednotnou sociální, kulturní ani jazykovou entitu. Výzkumy se především zaměřují na rodiče a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a nelze je tedy zobecňovat i na nepoměrně menší, ale stále existující romskou střední třídu. V tomto smyslu by bylo důležité zaměřit se na rodiče ze střední romské třídy, zda jejich vyšší ekonomický status vede k tomu, že se nemusí vyrovnávat s tlaky na segregované školství, popřípadě zda mají větší kapacitu se s nimi vyrovnat.

7.5 Děti

Výzkumů, které se soustředí jen na romské žáky, popřípadě děti v žákovském věku, je nejméně. Výše popsaná úskalí práce s romskou komunitou se v tomto případě prolínají s úskálími výzkumu s dětmi. Děti nebyly pokládány za možné aktéry výzkumů, sociologie dětství se vyvíjela teprve postupně, a tak se transformovaly i výzkumné metody, které jsou běžně využívány při práci s dospělou populací (Fatková 2013, 29).

Výzkumníci, kteří pracují s romskými dětmi, doporučují jiné metody než rozhovor. Obrovská upozorňuje na to, že extrémně problematické mohou být rozhovory zaměřené na etnicitu, nebo ve kterých je etnicita hlavním rámcem. Zvláště to platí v situaci, kdy je tato reálná nebo připsaná etnicita potenciálním zdrojem vyloučení nebo negativních zkušeností (Obrovská 2016, 36).

Jak Obrovská, tak Fatková, které se zabývaly etnografií romských dětí (ve škole i v rodině), upozorňují na to, že v této komunitě i v těchto výzkumných situacích byla klíčová neverbální data – symbolická a tělesná (kde a kdo seděl ve třídě, jaké činnosti vykonával, jaká gesta romští žáci používali) (Fatková 2013, Obrovská 2016, 39). Pro děti ze sociálně vyloučených lokalit může být problém verbálně pojmenovávat svoje postoje a pocity.

Zaměření na neverbální data se lze věnovat v dlouhodobých nebo intenzivních výzkumných designech, především při použití etnografických metod. Aktivně získat vhled do toho, jakým způsobem uvažují o škole nebo své vlastní identitě romští žáci lze ale také za použití aktivizačních a participačních metod (Veale, 2005), například workshopy s konkrétními aktivitami, kreslení, vytváření sociogramů třídy a pocitových map. I pro český kontext je k dispozici velké množství aktivit z produkce vzdělávacích organizací, které se zabývají mj. multikulturním vzděláváním nebo primární prevencí.

Workshop pro třídu v segregované škole zvolil jako způsob získání dat český tým mezinárodního výzkumu ISOTIS. Na základě několika aktivit s žáky dokázal popsat a vysvětlit jejich vztah ke škole a školnímu prostředí. Ve shrnujícím textu se zaměřili na praktická úskalí této výzkumné strategie (Nurse et al. 2019, 306), kdy kromě časové a rozdělení kompetencí s vyučující bylo především náročné vysvětlit záměr rodičům a získat jejich souhlas.

V našem výzkumu jsme kombinovali jak hloubkové rozhovory s romskými žáky, tak participativní metody – z nichž druhá možnost se ukázala jako produktivnější. Výzkum mezi žáky tvořil pouze doplněk výzkumného designu, složitost získání přístupu k žákům spolu s etickými otázkami převyšovaly přínos k odpovědím na výzkumné otázky.

7.6 Shrnutí

V této části neshrnujeme všechny znalosti akumulované v odborné literatuře k tématu vzdělávání romských žáků a vztahu romských rodičů ke škole a vzdělávání. Zaměřujeme se pouze na zjištění, která jsou relevantní pro výzkumný záměr „Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV UV“. Principy, které vycházely ze zjištění dalších výzkumů a které jsme aplikovali v našem výzkumném záměru, jsou:

- 1) věnovat pozornost, čas a energii vyjednávání vstupu do romských komunit a snažit se nezprostředkovat tento vstup jen skrze školu,
- 2) věnovat pozornost odlišným způsobům socializace romských dětí a jakým způsobem je tato odlišnost chápána ve škole,
- 3) při výzkumu s romskými žáky zařadit alternativní výzkumné strategie (workshopy, hry, umělecké vyjádření),
- 4) v průběhu výzkumu se zaměřit a sbírat i etnografické typy dat zaměřené na uspořádání prostoru a tělesnost aktérů – především dětí.

8. Literatura a zdroje

1. Amnesty International (2009). Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání. London: Amnesty International.
2. Bartoňová, M., & Pipeková, J.. Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy (2008). In M. Bartoňová, M. Vítková et al. (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II* (pp. 229–244). Brno: Paido.
3. Bartoňová, M. (2008). Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v přípravné třídě základní školy v období 2002–2008. In M. Bartoňová, M. Vítková et al. (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II* (pp. 77–96). Brno: Paido.
4. Bittnerová, Dana. Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Příklad SIM – Středisek integrace menšin (2009). Prague: Ermat. Dostupné z: http://toc.nkp.cz/NKC/201002/contents/nkc20092023085_1.pdf
5. Bittnerová, D., Moravcová, M., & Pěničková, D. Cíle romských rodičů při výchově a vzdělávání vlastních dětí (2011). In D. Bittnerová & M. Moravcová (Eds.), *Etnické komunity: Integrace, identita* (pp. 113–152). Prague: FHS UK.
6. Bořkovcová, Máša (2007). *Romský etnolekt češtiny*, Signeta.
7. Buchtová, Z., Gulová, L., & Štěpařová, E. (2010). Problematika vzdělávání romských žáků v kontextu výzkumných šetření (vymezení témat výzkumných šetření). In L. Gulová et al., *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků* (pp. 8–55). Brno: Muni PRESS.
8. Caltová Hepnarová, Gabriela (2015). Systémový pohled na problémovou romskou Rodinu a její výchovné působení [Doctoral dissertation, Palacký University Olomouc, Faculty of Education, Olomouc, Czech Republic]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/wre91g/Disertan-prce-Gabriela-Caltov-Hepnarov-final.pdf>.
9. Čada a Hůle (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení – 2019. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vylouceni-2019/>.
10. ČŠI (2022). Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/O-kriteriich>.
11. Davidová, Eva (1995). *Cesty Romů*, Univerzita Palackého: Olomouc.
12. Doubek, D., Levínská, M., & Bittnerová, D. Pomoc a pořádek (2015): Kulturní modely v pomáhajících profesích. Prague: FHS UK.
13. Fatková, G (2013). Limity antropologie dětství: Příklad “dětství” v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé Města: Urban People*, 15(1), 27–47.

14. Fónadová, L. (2014). Nenechali se vyloučit: Sociální vzestupy Romů v české společnosti (kvalitativní studie). Brno: Masarykova univerzita. 2014.
15. Gulová, L. (2010). Několik tezí k analýze výzkumných šetření. In L. Gulová et al., *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků* (pp. 207–209). Brno: Masarykova Univerzita.
16. Gulová, L., Němec, J., & Štěpařová, E. (2007). Edukace sociálně znevýhodněných žáků – Romský žák v přípravné třídě z pohledu učitelů. In M. Vítková et al., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I* (pp. 127–142). Brno: Paido. 2007.
17. M. Hübschmanová (1993). *Šaj pes dovakeras* (Můžeme se domluvit). Olomouc: Pedagogická fakulta.
18. Janák, D., Stanoev, M., Tvrdá, K., Walach, V., Pilát, M., & Hlavienka, L. (2015). *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
19. Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2015). "We treat them all the same, but ...". Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses. *Race, Ethnicity and Education*, 18(5), 632–654.
20. Kaleja, M., & Krpec, R. (2013). Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání. *Grant Journal*, 2(1), 18–23.
21. Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., & Mühlpachr, P. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. 2015.
22. Klapko, D. Diskursivní analýza názorů pedagožek ZŠ na vzdělávání romských žáků (2014). In D. Klapko, & L. Remsová et al., *Výzkumný exkurz do diskursů o Romech* (pp. 87–130) Brno: Masarykova univerzita.
23. Marada, R., Nekorjak, M., Souralová, A., & Sidiropulu Janků, K. (2009). *Case study on ethnic minorities: Czech Republic*. Brno: Masarykova univerzita.
24. MMR (2022). Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích – OSZ – 2022. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/metodika-pro-rozvoj-inkluzivniho-a-kvalitniho-vzdelavani-v-obcich-osz-2022/>,
25. MŠMT (2019): zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků na základních školách na začátku školního roku 2016/17. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/39658_1_1/download/.
26. MŠMT (2022). Školy, třídy, skupiny a oddělení podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-tridy-skupiny-a-oddeleni-podle-16-odst-9-skolskeho>.

27. MŠMT (2022). Metodické doporučení pro zřizovatele k odměňování ředitelů. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-doporuceni-pro-zrizovatele-k-odmenovani-reditelu/>.
28. MMR (2022). Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích – OSZ – 2022. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/metodika-pro-rozvoj-inkluzivniho-a-kvalitniho-vzdelavani-v-obcich-osz-2022/>.
29. Nedbálková, Kateřina et al. (2015). *Doing Research, Making Science: The Memory of Roma Workers*. Brno: CDK.
30. Nekorjak, M., Souralová, A., & Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: Vzdělávací trh, "romské školy" a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*, 7(4), 657–680.
31. Němec, J., & Štěpařová, E. (2008). Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol. In M. Bartoňová, M. Vítková et al., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II* (pp. 245–264). Brno: Paido.2008.
32. Němec, Jiří. Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků (2009). *Orbis Scholae*, 3(1), 99–120.
33. Němec, Z. (2020). „Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání: O segregaci romských žáků ve vzdělávání. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/171398>.
34. Nurse, L., Melhuish, E., Sidiropulu-Janků, K., Obrovská, J., Aguiar, C., Alayli, A., ... & Kolancali, P. (2019). 2.1. Overview Of The Experiences, Strategies, and Resources of Mothers with a Disadvantaged Position in Europe. *Integrative Report D2. 5*, 164.
35. PAQ (2022). Cesta k úspěchu v desegregaci. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/>.
36. Prokop, D. et al. (2022). Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/zkusenosti-rodicu-deti-se-svp>.
37. Rácová, M., & Čechovská, L. (2015). Rodiče romských žáků a žákyň ve spektru sociální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání. In L. Gulová (Ed.), *Aplikace mechanismů sociální pedagogiky do sociální a pedagogické práce: Praxe a výzkum* (pp. 25–52). Brno: Masarykova univerzita.
38. Rádl, M. (2013). Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání. In D. Bittnerová & M. Moravcová (Eds.), *Etnické komunity. Romové* (pp. 133–151). Prague: FHS UK.
39. Obrovská, J. (2017). Rituály s těmi druhými: Etnografie etnicit a etnizací v desegregované školní třídě [Doctoral dissertation, Masaryk University, Faculty of Social Studies, Brno]. Retrieved from http://is.muni.cz/th/143665/fss_d

40. Obrovská, Jana, and K. Sidiropulu Janků (2019). "Post-socialist Czech education research on socially disadvantaged/Roma children and families: Literature review." *Orbis scholae* 13.3: 85–116.
41. Obrovská, Jana, and Kateřina Sidiropulu Janků (2021). "Resilience capacity and supportive factors of compulsory education in ethnic minority families: mixed methods study of Czech Roma mothers." *Contemporary Social Science* (2021): 1–16.
42. Svoboda, Z (2010). Pedagogické etnobraýle aneb tanec mezi hady. In Z. Svobody, P. Morvayová et al., *Schola Excludus* (pp. 49–89). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
43. Úřad vlády České republiky (2018). Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017, 2018. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>
44. Veale, Angela (2005). Creative methodologies in participatory research with children. *Researching children's experience: Approaches and methods*, 253–272.
45. VOP (2018). Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/86-2017-DIS-VB-Doporučení-desegregace.pdf>.
46. VOP (2022). Naplňování práva na rovné zacházení a ochrany před diskriminací – Monitorovací zpráva 2021. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/Monitorovac%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20za%20rok%202021-final.pdf>.

9. Přílohy

Příloha č. 1 Podněty k rozvoji psychodiagnostické praxe při stanovování podpůrných opatření (včetně zařazování do tříd a škol, zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona)

Tomáš Kohoutek, Jan Širůček, Hynek Cígler

Rozhodnutí o zařazení do speciální školy nebo o úpravě výstupů vzdělávání vždy předchází vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále ŠPZ), tedy v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) nebo ve speciálně-pedagogickém centru (SPC). V kontextu výzkumu příčin vyššího podílu romských žáků ve speciálních školách je tedy legitimní otázka, zda k příčinám vyššího podílu romských žáků ve speciálních třídách a školách nemůže patřit také diagnostika tím, že používá nástroje a postupy, které systematicky diskriminují (podhodnocují) právě tyto děti, nebo namísto stanovování vhodné vzdělávací cesty pro dítě vybírá děti podle přání škol a dalších aktérů vzdělávání.

Projevy rasové diskriminace a segregace v souvislosti s realizací práva na vzdělání se zabýval i Evropský soud pro lidská práva ve věci stěžovatelů D. H. a ostatních proti České republice (Rada Evropy, ESLP, 2007). Rozsudek, který vedl k tzv. posílenému dohledu nad ČR, se zabývá i otázkami diagnostiky a skutečně označil za problematickou také praxi, kdy všechny hodnocené děti absolvovaly stejné testy, které byly koncipovány pro majoritní populaci bez ohledu na specifika Romů.

Česká republika v reakci na rozsudek podnikla opatření na řadě úrovní, včetně rozsáhlé legislativní změny školského zákona, změn ve včasné péči a v předškolním vzdělávání, většího zapojení orgánů sociální péče, ale i realizace programů rozvoje diagnostiky včetně vývoje a adaptace nových metod, posílení podpory ŠPZ i jejich kontroly apod. V kontextu adekvátní diagnostiky je důležitá Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních (NÚV, 2015).

Řada z uvedených změn byla iniciována již před rozsudkem v kauze D. H. nebo na základě jiných impulzů. V oblasti diagnostiky k nim patří vývoj přístupů i metod v mezinárodním měřítku (např. změny přístupu k diagnostice poruchy intelektu²² mezi DSM-III a DSM-V, překlad Standardů pro pedagogické a psychologické testování APA z roku 1999 – Hogrefe, 2001, vznik standardů pro testování jazykové a kulturně odlišných populací – International Test Commission, 2018, a v současnosti zaváděná aktualizace MKN-11).

²² Výrazy „mentální postižení“ a „mentální retardace“ promiscue používané i v běžném jazyce jsou v současnosti nahrazeny v případě DSM-V pojmem „Intellectual Disability“ a v případě ICL-11 „Intellectual Developmental Disorder“. Jako vhodný český ekvivalent se jeví výraz „porucha intelektu“, resp. „vývojová porucha intelektu“, zavedený v českém překladu DSM-V. Diagnostické požadavky DSM-V a MKN-11 na vývojovou poruchu intelektu nejsou navzájem v rozporu.

Změny v České republice jsou komplexní povahy a směřují k proměně základního vzdělávání, k nastolení kultury společného vzdělávání a eliminaci prvků segregovaného vzdělávání v době povinné školní docházky. Analogicky komplexní by měl být i rozvoj diagnostiky. Nahradiť užívání konkrétních testových metod diagnostiky rozumových schopností je jen jeden dílčí požadavek. Oproti systému segregovaného školství, kde se při diagnostice zdůrazňují nároky škol, by diagnostika v systému společného vzdělávání měla vést k závěru, která vzdělávací perspektiva je pro každé dítě přiměřená. Předpokladem je, že takové posuzování sice přihlíží i k nárokům a možnostem školy, jeho těžiště ale spočívá v diagnostice na vzdělání relativně nezávislých rozumových schopností, ale i socio-emočních a adaptačních schopností a kapacity dítěte k dalšímu rozvoji, jak to vyplývá z požadavků DSM-V i MKN-11 na lege artis diagnostiku vývojových poruch intelektu.

Cílem je dosáhnout stavu, kdy bude k dispozici dostatek validizovaných diagnostických metod, které pokryjí oblast kognitivního vývoje v užším smyslu, ale i oblast adaptivních funkcí, a jejichž vlastnosti budou současně prozkoumány na menšinových populacích. Mění se však nejen repertoár užívaných metod, ale i nároky na interpretaci jejich výsledků a celkově na metodiku vyšetření – nestačí kritériální nebo normativní posouzení stavu, žádoucí je správná predikce přiměřenosti vzdělávací cesty, případně stanovení vhodných podpůrných opatření.

A. Základní roviny diagnostiky – metodika a metoda

Diagnostická metoda je důležitou, avšak pouze dílčí součástí diagnostického procesu, který začíná formulováním otázky nebo hypotézy a zahrnuje volbu metody či metod, vhodných k testování dané hypotézy, jejich administraci, záznam a analýzu výsledků, interpretaci vzhledem k normám a interpretaci vzhledem k zodpovězení výchozí otázky nebo řešení určitého problému.

Termín „metoda“ označuje zpravidla konkrétní dílčí postup, např. psychologický test. Obecnější postup, doporučený pro řešení určité diagnostické otázky nebo problému, označujeme jako „metodiku“. Metodika zahrnuje i doporučení určitých metod nebo typů metod, které umožňují sledovat důležité aspekty řešeného problému.

I posuzování přiměřeného způsobu vzdělávání dětí se opírá o doporučený metodický postup. Důležité přitom je, že je cílem poskytnout každému dítěti příležitost k rozvoji jeho kapacity, rozhodnout v jeho nejlepším zájmu. Pokud bychom naproti tomu považovali za legitimní cíl diagnostiky výběr těch dětí, které budou pravděpodobně bez problémů zvládat požadavky školy, nároky na metodu nebudou vysoké: její výsledky musí vysoce korelovat s kritériem školního prospěchu či úspěchu dětí. Bylo by také snazší stanovit „cut-point“, prahovou hodnotu pro „připuštění“ dítěte do dané školy (např. do hlavního proudu vzdělávání). Připuštění ostatních dětí by bylo spojeno s nepřijatelným rizikem jejich neúspěchu nebo toho, že budou pro školu přítěží. Tento princip je vyhovující například při přijímacích zkouškách na výběrovou školu nebo na prestižní univerzity, kdy je cílem s přiměřenou spolehlivostí sestavit kolektiv nadaných, kde nikdo nebude „brzdou“, a parametry souboru neúspěšných nás nezajímají, popř. riziko odmítnutí disponovaného považujeme za přijatelné nebo vynucené převahou zájemců o dané vzdělávání nad kapacitou vzdělávacího oboru. Takováto praxe normativního testování může dokonce

ctít princip „padni, komu padni“, jímž byl obhajován i systém (nepřímo) segregovaného českého školství.²³

Pokud je ale ambicí diagnostiky identifikovat předpoklady pro vzdělávání co nejširší skupiny adeptů, nikoli skupinu spolehlivě disponovaných nebo dokonce výsledky samostatné přípravy na přijímací řízení, musí využití metody splňovat mnohem vyšší nároky. Především musí být dostatečně jisté, že sleduje právě zvolené kritérium a systematicky nediskriminuje na základě jiných než primárně sledovaných znaků. Dále je výhodou, pokud umožňuje identifikovat silné i slabší stránky a v další fázi stanovit (a sjednat) adekvátní podpůrná opatření ke kompenzaci případných dílčích deficitů.

V kontextu společného vzdělávání tedy přibývá otázek, které má diagnostika řešit – kromě příslušnosti do skupiny potenciálně „vyhovujících“ je to otázka diferenciální diagnostiky příčin deficitu a otázka stanovení vhodných podpůrných opatření, která by mohla dílčí deficity pomoci kompenzovat. K jejich řešení nejsou dostačující samotné testy kognitivních schopností, které byly v minulých desetiletích v České republice i Československu de facto redukovány na testy inteligence vyjádřené ve skóre IQ (intelligenčního kvocientu). Problém přiměřené diagnostiky tedy nespočívá jen v limitech metod pro zjišťování úrovně kognitivních schopností, ale především v nedostatečně stanoveném metodickém rámci diagnostiky a poté v nedostatku metod pro diagnostiku komplexní, tedy především pro zjišťování adaptivních schopností s ohledem na kontext sociokulturního znevýhodnění

B. Nároky na diagnostické metody a diagnostický proces ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným klientům

Komplexní hodnotící zpráva reformy inkluzivního vzdělávání ve vztahu k romským žákům (COE, 2021) hovoří o změnách v diagnostické praxi v posledních dekadách a za důležité rysy označuje personalizovaný přístup v souladu s potřebami a schopnostmi klientů, využití rozvíjející se dynamické diagnostiky zvláště pro stanovování podpůrných opatření, komplexní posuzování žáků z odlišného sociokulturního prostředí, které není založeno jen na jednostranném hodnocení výsledků testů kognitivních předpokladů, využití diferenciálně diagnostických postupů pomocí dvou a více nástrojů a důraz na hodnocení školní připravenosti, možností podpory a vyhodnocování efektu podpůrných opatření. Tyto požadavky jsou rámcově ve shodě s Metodickou informací k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních (NÚV, 2015).

I zde se tedy zdůrazňuje povaha, resp. změna diagnostického procesu a rozvoj metod doplňujících původně dominantní testy kognitivních předpokladů redukováných na vyjádření skrze naměřený intelligenční kvocient. Poměrně značná pozornost je však věnována i testům samotným. Využití čistě klinických postupů by znamenalo rezignovat na důležitý, ač ne jediný zdroj informací o předpokladech

²³ Není příliš zjednodušující, pokud vymežíme základní principy jako „nejlepší zájem jednotlivce a právo na co nejlepší vzdělání“ vs. „zájem školy o co nejnadanější děti“. V datech z kvalitativní části šetření koresponduje segregační princip s výpověďmi pracovníků speciální školy, kteří vzpomínali na vysoký podíl „šikovných dětí“ ve své škole počátkem 80. let, tedy v době, kdy výuka matematiky na prvním stupni ZŠ začala stavět na teorii množin a příslušné didaktice. Speciální školu pak totiž začaly navštěvovat i děti, pro které nebyl přiměřený tento konkrétní didaktický přístup, a přestaly tak vyhovovat požadavkům školy.

děti pro vzdělávání. Metody dynamické diagnostiky a posuzování adaptivních kompetencí se u nás rozvíjejí a rozšiřují, ale označit je za etablovanou odnož diagnostiky by bylo předčasné. Testy kognitivních předpokladů zůstávají zdrojem „tvrdých dat“ v rámci metodiky vyšetření za účelem posouzení vhodné vzdělávací cesty. Věnujme proto těmto testům pozornost i jako samostatné součásti vyšetření.

Nároky na testy kognitivních předpokladů

Využití konkrétní metody nemůže samo o sobě zaručit správný výsledek vyšetření, může ale věrohodnost závěrů ohrožit. O nedostatky konkrétních metod se opírá i verdikt ESLP v kauze D. H.. Validita (platnost, přiměřenost) a reliabilita (spolehlivost) využitých metod je určující pro celkový výsledek diagnostického procesu, při zodpovídání výchozí otázky nelze vycházet z irelevantních nebo nespolehlivých zdrojů.

V kontextu společného vzdělávání narůstají nároky na samotný obsah testu, který by měl být shodně srozumitelný napříč různorodou populací, na vztah ke konstruktům „fluidní inteligence“, nezávislé na sociokulturních vlivech a učení, dále na komplexní povahu (výsledkem není „jedno číslo“, ale série ukazatelů různých aspektů měřeného konstruktů), na normy – měly by být k dispozici normy pro subpopulace, pro tento účel úmyslně rozdělené podle transparentních a užitečných kritérií, a nakonec na ukazatele kritériální a prediktivní validity, které zajišťují, že paralelní formy a vážené skóry pro subpopulace mají stejnou výpovědní hodnotu vzhledem k výstupu (např. k perspektivě dosažení určitého vzdělání).

Poměrně dlouhá historie psychologického testování rozumových předpokladů nabízí řadu prototypických modelů užití i příkladů selhávání diagnostiky při predikci a posuzování subpopulací (viz např. Boring, 1923; Ter Laak, 2015). Dlouhodobá zkušenost vypovídá o přirozeně limitované prediktivní a konstruktové validitě testů kognitivních schopností i o významu kontextu diagnostiky (administrace, interpretace, kombinace metod apod.). V současnosti jsou formulována jasná a v řadě zemí závazná kritéria pro tvorbu a náležitosti metod a principy jejich interpretace tak, aby nedocházelo k významným a zvláště systematickým zkreslením. Část z nich se týká samotných testů a jejich norem, část jejich administrace a vymezení role v diagnostickém procesu (srov. APA, 2001; ITC, 2018).

V České republice jsou v posledních letech ve směru k testům kognitivních předpokladů formulovány požadavky na kvalitu, je podporován vývoj a adaptace nových metod. V letech 2010 až 2013 probíhal za spoluúčasti Evropského sociálního fondu projekt DIS, jehož hlavním výstupem bylo vydání dvanácti diagnostických nástrojů pro oblasti, v nichž byly v diagnostice dětí a mladistvých identifikovány největší rezervy (<http://archiv-nuv.npi.cz/t/diagnostika/projekt-dis.html>). NÚV jako nástupnická organizace původního řešitele (IPPP) zajišťuje i školení, která jsou u některých metod podmínkou pro jejich nákup. Distribuci nových metod má za cíl podpořit Rozvojový program vybavování ŠPZ diagnostickými nástroji (realizuje MŠMT), o jehož efektech pojednává TZ ČŠI (Seifert et al., 2021). Důležitá je nicméně skutečnost, že k obměně metod dochází postupně, zkušenost s jejich užíváním nelze plošně zavést k určitému datu. Stále jsou ve velkém měřítku využívány i metody, označované za „obsoletní“²⁴, jejichž vlastnosti, ale i nedostatky, jsou známy. Úřad veřejného ochránce práv tak např. upozorňuje na to, že

²⁴ Za vysloveně zastaralou můžeme v kontextu diagnostiky dětí a dospívajících označit metodu, od jejíž standardizace a vytvoření norem uplynulo více než 15 let. Toto platí i pro metody určené pro majoritní populaci.

stále nejvyužívanější metodou je u nás WISC-III a doporučuje ji nahradit novějšími metodami, jako je WJ-IV nebo SON-R.

K posouzení, zda konkrétní metoda lépe vyhovuje ideálu metody kulturně a etnicky neutrální, jsou ale zapotřebí data – a ta jsou u českých adaptací a metod obvykle nepostačující. Zpravidla se hovoří o třech hlavních bodech postupu k ověření a zajištění férovosti:

- Prvním je panel review – posouzení obsahové validity a férovosti obsahu testu. Součástí panelu expertních posuzovatelů by měli být i zástupci dotčené minority s patřičným vzděláním.
- Druhý představuje DIF analýza a analýza invariance – empirické posouzení, zda některé konkrétní položky či celý test neměří odlišným způsobem v dané skupině. Pokud tomu tak je, test může být k dané skupině přísnější nebo i měřit zcela odlišné konstrukty, než se předpokládá.
- Třetím je tzv. differential prediction – empirické posouzení, zda jsou závěry učiněné z určitých testových skóre stejně vztaženy ke stanoveným kritériím či výstupům.

Aby byla férovost příslušné metody dle postupu popsaného výše zajištěna pro praktické použití, musí být provedena v rámci vlastní standardizace metody pro majoritní populaci nebo na ni bezprostředně navazovat. V českém kontextu je však obtížné kterékoli z těchto posouzení provést, není dostatek příslušných odborníků z minority ani empirických dat.²⁵ I při zajištění dobrých psychometrických parametrů testu, tj. pokud DIF analýza i analýza invariance vycházejí uspokojivě a test má shodnou obsahovou validitu pro dvě skupiny, se může lišit validita závěrů učiněných z testových skóre. Jinými slovy, i tehdy, pokud testové skóre jako takové jsou validní (položky jsou stejně obtížné, i když vypovídají o systematicky horších výsledcích určité skupiny), nelze na jejich základě přijímat přímočaré nediskriminující závěry (např. odklad školní docházky nebo zařazení do speciální školy může uškodit, protože děti déle zůstanou v nepodnětném prostředí).

V současné situaci tedy nelze jednoznačně doporučit metodu nebo metody, které by samy svými ověřenými vlastnostmi zajišťovaly férovost a věcnou správnost diagnostiky kognitivních schopností romských dětí a které by byly dostačujícím vodítkem při stanovování podpůrných opatření včetně zařazení do vzdělávacího proudu a jeho načasování. Je možné identifikovat metody, které mohou, zvláště při nesprávném využití, věrohodnost diagnostického procesu jako celku narušit, a formulovat doporučení k dalšímu rozvoji metod:

- Lze označit metody zastaralé po stránce testového materiálu nebo norem, takové, u nichž jsme si vědomi příliš velkého rizika problematických výsledků. To platí např. pro diskutovanou metodu WISC-III a všechny metody, jejichž normy a revize jsou starší než 15 let. Podstatnou součástí obnovy využívaných diagnostických metod jsou podpůrné školící programy i podpora samotného nákupu metod.
- Bez dostupnosti relevantních dat nelze metody zodpovědně klasifikovat, jedním z vyplývajících doporučení je tedy pokračovat v získávání dat od minoritních populací s účelem ověřit fungování metod z hlediska interní struktury i vůči různě stanoveným kritériím.

²⁵ Za výhodu metody se považuje již to, že jsou data z minority součástí standardizačního vzorku nebo existuje studie, zahrnující prvky diferenciální analýzy (srov. např. Seifert et al., 2021). Ověřování některých metod u romské dětské populace probíhá.

- Dále je potřeba pokračovat v adaptaci metod, jejichž zahraniční varianty vykazují dobré „culture-fair“ kvality (např. LEITER–3), případně ve vývoji a ověřování nových metod. Při adaptaci metod je vhodné respektovat kritéria International Test Commission.²⁶

Možnosti při užívání stávajících metod

Výše formulovaná doporučení mají z hlediska naší studie i současné praxe nevýhodu v tom, že se vztahují k budoucímu vývoji. Nevyplyvá z nich, jak posoudit současnou praxi, přezkoumávat závěry vyšetření, ani formulovat doporučení pro využití v současnosti dostupných metod.

Způsob diagnostické práce závisí na teoretických východiscích metody i diagnostiky jako celku, na dostupných informacích o metodě včetně povahy norem (především na údajích pro specifické populace) a na tom, jak školský a společenský systém přistupuje ke znevýhodnění.

První model práce s metodou a jejími výsledky při posuzování kognitivních schopností, resp. jejich deficitu, se opírá o vodítka MKN–10 a o preferenci nároků školy. Při interpretaci hraje velkou roli celkový skóre, dosažený v libovolné dostupné metodě pro posuzování kognitivních schopností, spolu s faktem, že dítě „nestačí“ na nároky školy. Pojetí mentálního postižení bylo navíc pro oblast školství někdy účelově rozšiřováno oproti klinickému kontextu tak, aby zahrnovalo všechny jedince s hodnotou IQ pod 85, tedy 15 % dětí s nejhorším výkonem v testech (viz Valenta et al., 2012). Při posuzování kognitivních schopností se interpretují i rozdíly v řádu jednotek bodů a nebere se v potaz interval spolehlivosti výsledku ani specifika subpopulace klienta. Tato praxe byla rozšířená ještě před čtvrtstoletím, přičemž k jejím důsledkům patřil vysoký podíl žáků ve speciálních školách, jejichž výsledky se nacházely nad hranicí mentální retardace. Předmětem posuzování dále nejsou adaptivní schopnosti, reakce dítěte na podporu (dynamické testování) a nejsou připojeny návrhy podpůrných opatření. Tento model byl i ve své době v rozporu s mezinárodně relevantními poznatky. Na rizika spojená s jednostranným posuzováním intelektu upozorňoval Boring (1923), požadavek na posuzování i adaptivních funkcí formulovala AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) poprvé koncem 50. let 20. století a nutnost usuzovat jedině v intervalu spolehlivosti naměřeného výsledku je implicitně spojena s klasickou testovou teorií, na níž byla drtivá většina dobových i současných testů konstruována (např. Cronbach, 1949). V důsledku této praxe tedy byly do speciálního vzdělávání nakonec často zařazovány i děti s intelektem v pásmu nižšího průměru.

Druhý model se diagnosticky opírá spíše o kritéria pro mentální retardaci, uvedená v DSM 5, která zahrnují jednak poruchy intelektových funkcí, jako je usuzování, řešení problémů, abstraktní myšlení, školní výkon a které jsou diagnostikovány standardizovaným testem, jednak deficit adaptivních funkcí,

²⁶ Aktuální verze ITC Guidelines for the Large-Scale Assessment of Linguistically and Culturally Diverse Populations zdůrazňuje mj. už diskutované principy – detailní znalost kontextu, který ovlivňuje výpovědi, znalost principů testových materiálů, „hraček“ apod. a povědomí o ekvivalenci, resp. podobném porozumění u zahrnutých skupin: „Central to the development or adaptation of fair and valid assessments for linguistically or culturally diverse populations is the consideration of the contextual factors that influence test taker’s response processes. ... When a test is developed for several cultures and/or languages, or is adapted for a target culture and/or language, consider that the format of the items, stimuli, scoring rubrics, and test instructions are equally familiar for all target populations. ...Ensure that relationships between test scores and other variables are comparable between all linguistic and cultural groups.“

„vedoucí k neschopnosti naplnit vývojové a sociokulturní standardy pro osobní nezávislost a společenskou odpovědnost. Bez trvalé podpory omezuje deficit adaptivních funkcí průběh jedné či více činností každodenního života, jako je komunikace, začlenění do společnosti a nezávislá existence...“ (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM 5, 2015).

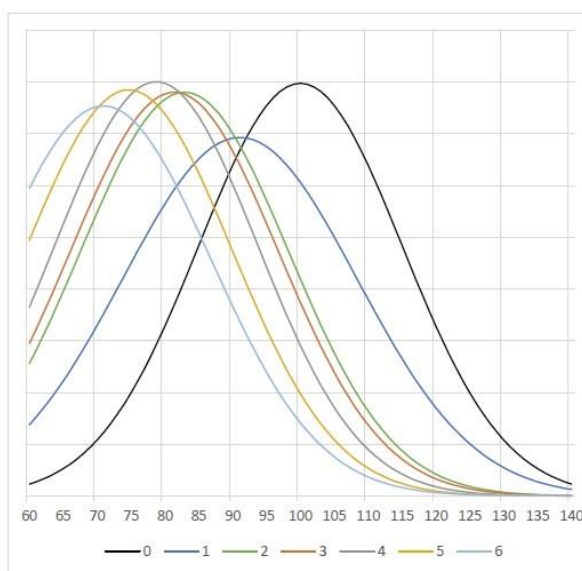
Diagnostika proto zahrnuje vedle testu intelektu také posouzení adaptivních funkcí, obvykle v oblasti konceptuální, sociální a praktické, přičemž fungování je posuzováno vzhledem k přirozenému prostředí klienta. Hodnocena není jen aktuální úroveň výkonu, ale i kapacita. Předmětem posouzení je i efekt podpory a diagnostické závěry obsahují i návrh podpůrných opatření, která mohou být i předpokladem inkluze do hlavního vzdělávacího proudu navzdory dílčím nebo mírným generalizovaným obtížím. Dostupnost takových opatření (tj., vůle a kapacita školy k jejich poskytnutí) je současně podmínkou úspěšného naplnění diagnostické predikce.

Je zřejmé, že první model s sebou nese větší riziko diskriminace sociokulturně znevýhodněných. Jejich výsledky ve standardizovaných inteligenčních testech souvisejí s proměnnými znevýhodnění, jak ilustruje i validizační studie metody CFT 20–R²⁷ (2015). Jednotlivé křivky znázorňují výsledky podle výše skóru sociokulturního znevýhodnění, data zahrnují výsledky dětí z majority i dětí romských. Každý z výroků uvedených v levé části obrázku znamená jeden bod; každá křivka představuje transformované rozložení výsledků podle počtu indikátorů sociokulturního znevýhodnění.

Graf č. 1

Rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí.
Rodina nepodporuje (není schopna, nebo nechce podporovat) dítě ve školních aktivitách a přípravě na školu.
Vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný.
Rodina žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená.
Rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti.
V rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně.
(ve vzorku 333 dětí z majority, 279 z minority, rovnoměrné rozložení indikátorů až na jazyk)

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, (MŠMT, 2005)



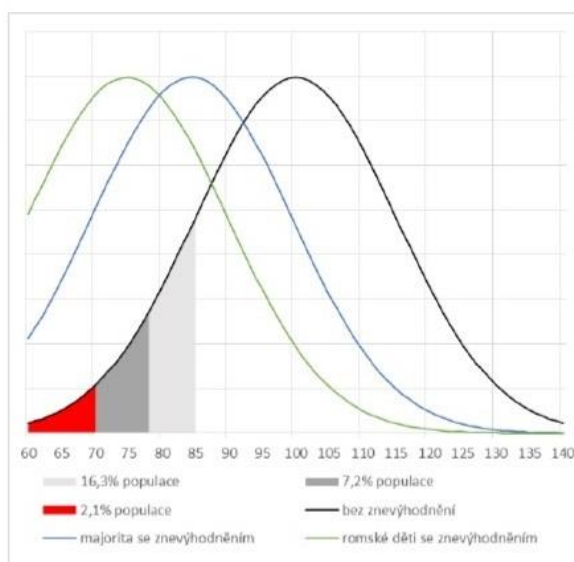
Druhý graf zobrazuje rozložení výsledků dětí z majority, znevýhodněné etnicky majoritní a znevýhodněné romské subpopulace. Efekt znevýhodnění je i zde evidentní, přičemž vede k tomu, že

²⁷ Název testu odkazuje poněkud paradoxně k „fluidní inteligenci“ a v dřívějších verzích měl kulturní neutralitu dokonce v názvu, protože byl autorem konstruován s dobovou představou, že test nezávislý na jazyce bude současně nezávislý na kultuře.

oba znevýhodněné podsoubory se neliší významně a v průměru nepřesahují hranici 85 bodů, interpretovanou jako pásmo kognitivního oslabení.

Graf č. 2

- Dvě skupiny znevýhodněných, srovnání s běžnou populací:
 - Majoritní (obvykle 3-4 indikátory; celkem 333 dětí)
 - Snížené výkonu o cca 1 SD (15 bodů IQ)
 - Romská (obvykle 4-5 indikátorů; celkem 279 dětí)
 - Snížení výkonu o cca 1,6 SD (24 bodů IQ)
- Míra znevýhodnění (kumulace indikátorů) predikuje hloubku propadu
 - U všech indikátorů současně pod 2 SD (30 bodů IQ) – hranice mentálního postižení; rozdíl mezi romskou a znevýhodněnou majoritní populací se stírá
- Indikátor 6 (jazyk) zřejmě tvoří největší rozdíl



Data²⁸, dokládající rozdílný výkon subpopulací, nejsou důkazem o nevhodnosti metody CFT 20-R pro diagnostiku kognitivních schopností, ale spíše její výhodou oproti dalším dostupným metodám. Umožňují korigovat výsledek vzhledem k zázemí klienta a naznačují směr, kterým se může ubírat konstrukce norem pro populace s odlišným zázemím. V tom je metoda v našem kontextu naopak výjimečná. Pro diagnostiku za účelem stanovení vzdělávacího proudu a podpůrných opatření je nevhodná pro svou jednodimenzionalitu. K vícedimenzionálním dostupným testům patří např. metody WJ-IV, IDS, SON-R, ale i kritizovaný WISC-III. Jejich nevýhodou je ale absence norem, zohledňujících sociokulturní zázemí (resp., deficit) probandů.

Dosti komplexní návod, jak postupovat při diagnostice s využitím dostupného repertoáru metod, jak zachovat zdrženlivost přiměřenou kvalitě testového materiálu i norem a jak doplňovat testy kognitivních schopností dalšími vhodnými metodami, poskytuje Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních z roku 2015 (NÚV, 2015). Ta obsahuje vodítka k volbě testů, návod k interpretaci testových skóre i podrobný nástin metodiky posuzování adaptivních kompetencí. Zahrnuje i komentáře k implementaci doporučení a přehled metod.

²⁸ Data, nad nimiž byly vytvořeny tyto grafy, pocházejí ze standardizační studie CFT 20-R z roku 2015.

C. Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních (NÚV, 2015)

Dokument důsledně mapuje dostupné diagnostické nástroje, shrnuje kritéria pro jejich přiměřené využití v praxi a definuje trendy, kterými by se vývoj zdejší diagnostiky měl řídit. Již samotný název implikuje informativní, spíše nezávaznou povahu dokumentu, který však poskytuje v ČR patrně nejkomplexnější kritéria pro dobrou diagnostickou praxi a tak i pro případné přezkoumávání vyšetření. V rámci kvalitativní části výzkumu se na dokument odvolává ŠPZ s dobrou inkluzivní praxí ve směru k romským žákům.

Metodická informace obsahuje orientační doporučení, která se týkají v době jejího vzniku dostupných a aktuálních metod, vztahuje se ale obecně k ideálu kulturně přiměřeného testu, za jaký považuje „test, který je konstrukcí, položkami, způsobem administrace a jazykovými nároky blízký testované skupině osob. Obsahuje realie a požadavky, jejichž osvojení lze obecně u dané populace oprávněně předpokládat, je pro ni srozumitelný a měřená vlastnost (konstrukt) je v testu zachycena zhruba v té podobě, jak ji daná populace pojímá“ (NÚV, 2015, s. 11). Konkrétní naplnění těchto požadavků nicméně ponechává v kompetenci diagnostika.

Metodika rovněž počítá s tím, že „Každé měření diagnostickými nástroji je vždy zatíženo určitou chybou“, a doporučuje: „Při interpretaci skóre získaných testovou metodou pro rozhodnutí s velmi významným dopadem na život žáka je nutné vzít v potaz **interval spolehlivosti** pro hladinu průkaznosti $p=0,05$, uvedený v manuálu metody“ (s. 3). Připomeňme v této souvislosti, že normy u nás nejpoužívanějších vhodných metod pracují s konfidenčním intervalem 68 – 95%, tedy připouštějí, že každý dvacátý až každý třetí (!) odhad bude nesprávný.

Přesto je zde formulován i požadavek, aby byly při posuzování intelektových schopností „přednostně využívány testy, jejichž psychometrické parametry a další charakteristiky umožňují v dané populaci spolehlivou interpretaci“. S tím souvisí i další doporučení: „Je-li závěr diagnostiky pro vzdělávání žáka závažný, je nezbytné využít testy s individuální administrací.“ Součástí doporučení je i požadavek na kombinaci metod: „Nezbytnou součástí diagnostiky rozumových schopností je v naprosté většině situací využití kvalitativních postupů, tj. anamnézy, pozorování, rozhovoru s dítětem a rodiči (zákonným zástupcem žáka), analýzy výsledků ve vzdělávání, popřípadě zhodnocení schopnosti učení se na základě dopomoci a pozorování žáka ve výuce“ (s. 3).

Metodika se explicitně zaměřuje na situaci žáků s problematickým statusem „LMP“ a ve vztahu k žákům sociálně znevýhodněným uvádí, že: „U žáků sociálně znevýhodněných a v jiných situacích, kdy realizovaná diagnostika neumožňuje stanovit s dostatečnou jistotou závěr vyšetření, je doporučeno postupovat v etapách, mezi kterými jsou realizována podpůrná opatření doporučená poradenským zařízením, a je sledována odezva na podporu a zvolená opatření ve vzdělávání žáka. Interval mezi etapami vyšetření je stanoven tak, aby se mohl projevit efekt provedených opatření. Podle konkrétních okolností (data prvního vyšetření, průběhu školního roku, povahy opatření) je určen zpravidla v rozsahu od 3 do 12 měsíců maximálně. V těchto případech se doporučuje odložit diagnózu lehkého mentálního postižení a přiznat ji případně po druhé etapě vyšetření, ve zdůvodněných případech i později. Při zavedení opatření je doporučeno intenzivněji komunikovat se školou, s pedagogy i rodiči

žáků a pravidelně podle okolností a povahy doporučených opatření vyhodnocovat efekt zvolených opatření, případně provést v intervenci potřebné korekce.

Odložené přiznání diagnózy nesmí ohrozit zájem žáka ani jeho zdravotní stav. Má umožnit vyhodnocení, nakolik zvolená strategie vzdělávání žáka a doporučená opatření stimulují jeho kognitivní rozvoj a vedou k úpravě výkonu ve sledovaných kritériích. Současně je možné získat podrobnější informace o žákovi a jeho výkonu za různých okolností ve školním, případně domácím prostředí. Zejména u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí může dlouhodobější spolupráce s rodinou přinést dodatečně podstatné anamnestické informace“ (s. 5).

Předmětem šetření má být i diferenciální diagnostika spolu s etiologickou úvahou: „Pracovník ŠPZ posoudí rizikové faktory, které mohou mít vliv na školní úspěšnost a etiologii pozorovaných obtíží: sociální znevýhodnění, nepříznivé faktory ve vzdělávání a výchově (absenci adekvátní včasné podpory, pozdní identifikaci potíží, nesprávné výchovné postupy) a behaviorální a další faktory (např. rizikové chování v rodině, maladaptivní chování žáka, sociální deprivaci). (8) V rámci diferenciální diagnózy jsou jako alternativní závěr zvažovány např.: inteligence v pásmu podprůměru (v rozpětí 1–2 směrodatné odchylky pod populačním průměrem), specifické poruchy učení, vývojové poruchy řeči, poruchy pozornosti, elektivní mutismus, psychosociální deprivace, afektivní poruchy, snížení školního výkonu vyplývající z motivačních charakteristik nebo jiných pro výkon podstatných vlastností osobnosti, snížení výkonu vyplývající ze zdravotního stavu (bez diagnózy mentálního postižení), poruchy autistického spektra a další. Při diferenciální diagnostice jsou respektovány hranice kompetencí jednotlivých odborností a podle potřeby je požádán o spolupráci lékař, klinický psycholog, klinický logoped nebo další odborníci“ (s. 6).

Konzistentně s mezinárodně uplatňovanými požadavky na znalost životního kontextu pak „Posuzování sociálního znevýhodnění spočívá v pozorném seznámení se s životní situací žáka a v ověření, zda existují faktory kulturního a sociálního prostředí, které nepříznivě ovlivňují rozvoj a projev rozumových schopností, školní připravenost a úspěšnost žáka ve vzdělávání. Těmito faktory mohou být nepříznivá materiální situace rodiny (ohrožení chudobou), nízká úroveň sociálního a kulturního kapitálu, sociální vyloučení, výraznější kulturní a jazyková odlišnost prostředí žáka, ústavní výchova a skutečnosti ohrožující zdravý vývoj dítěte (kriminálnost v rodině, závislosti aj.). (2) Na základě získaných informací je třeba zvážit, jaký celkový dopad mohou mít vyskytující se znevýhodňující životní okolnosti na rozvoj a projev potenciálu dítěte ve vzdělávacím procesu – také s ohledem na jejich dlouhodobý nebo přechodný charakter.“

Metodická informace zahrnuje i doporučení k využití dalších metod (a osahuje i nástin jejich schématu): „Jako doplňkové ke standardizovaným statickým testům inteligence, zejména u žáků, kde se na potížích podílí sociální znevýhodnění, je doporučeno využití dynamických postupů, a to standardizovaného dynamického testování (klade důraz na objektivní hodnocení odezvy na podporu) nebo dynamického hodnocení (hledá formy účinné podpory, přímo podporuje rozvoj schopností). Dynamické postupy umožňují sledovat odezvu na různé typy pedagogické podpory, ověřují schopnost učení ze zkušenosti a modifikovatelnost kognitivních operací, tj. latentní učební potenciál žáka. Svou povahou jsou méně vázané na předchozí podnětnost prostředí žáka a umožňují nastavit vhodná opatření ve vzdělávání, např. zacílení a sled intervencí v rozvoji kognitivních funkcí, doporučení ke strategiím učení apod. ...

Pokud je odezva na intervenci ve standardizované dynamické diagnostice lepší, než by odpovídalo mentálnímu postižení, jde o významné diferenciální vodítko pro vyloučení mentálního postižení“ (s. 6).

„Čistý“ výkon v testu nepovažuje za ultimativní výsledek diagnostiky, diagnostikům přiznává poměrně rozsáhlé kompetence při jeho korekci: „Úpravy interpretace výkonu v testu jsou odbornou činností, ve které se prolíná znalost použité metody, klinická zkušenost a přehled o principech psychodiagnostiky jako celku. Konkrétní kroky vycházejí ze zhodnocení všech dostupných informací o žákovi i použitých metodách. Skutečnost, že u řady testů část informací užitečných pro tyto úpravy chybí, vede nutně k větší obezřetnosti při práci psychologů. Nejednoznačné případy jsou proto konzultovány v týmu a postup úpravy interpretace je vždy dobře popsán v dokumentaci“ (s. 12).

Metodika se explicitně zaměřuje na diagnostiku dětí v problematickém pásmu „LMP“ a na otázky testování dětí s odlišným kulturním a jazykovým zázemím: „Odlišné kulturní a jazykové prostředí žáka: Zvažujte, zda je test pro žáka srozumitelný, zda pracuje s jemu známými reáliemi a zda vyžadovaná správná řešení nejsou v rozporu s tím, co by bylo považováno za správné v sociokulturním prostředí žáka. Tyto okolnosti nelze přičíst žákovi k tíži, a je proto nutné standardizované vyšetření doplnit dalšími postupy podle úvahy pracovníka ŠPZ, např. dílčí dovednost či znalost ověřit za pomoci reálií pro žáka běžných; posoudit výkon bez časového omezení nebo s jazykovou dopomocí (maximální výkon, testování limitů). Výsledek vyšetření testem lze považovat za potvrzený, pokud jej prokazují i ty postupy, které berou v potaz odlišnost prostředí žáka“ (s. 12).

Vzhledem k nedostatkům (nebo „známým limitům“) diagnostických metod jsou formulována i doporučení pro předběžné závěry a pro fázování diagnostického procesu v delším horizontu: „Pracovník ŠPZ postupuje u klientů se sociálním znevýhodněním v těchto krocích: (a) Posoudí hloubku a kumulaci faktorů sociálního znevýhodnění. (b) V první etapě vyšetření může formulovat závěr takto: „Aktuální zjištěná úroveň mentálního výkonu odpovídá pásmu ____; vliv sociálního znevýhodnění je mírný/středně závažný/závažný, a s přihlédnutím k tomu může být skutečná úroveň mentálních schopností žáka v pásmu _____. Tyto závěry jsou předběžné a budou dále ověřovány v průběhu sledování žáka.“ (Pokud není ovlivnění rozumového výkonu předpokládáno, je závěr formulován tomu adekvátně.) (c) Dále dochází k nastavení podpory ve vzdělávání a v péči o žáka, sledování podpory a posouzení odezvy žáka na intervenci. (d) Následně je vyhodnocen stav žáka a je formulován konečný závěr vyšetření. Závěr je dále revidován, pokud si to vyžádají jakékoliv relevantní poznatky v průběhu péče o žáka. Systematicky je jeho správnost ověřována vždy kontrolním vyšetřením...” (s. 12).

D. Závěrem

V současné době je k dispozici dostatek poznatků o problémech diagnostiky vývojové poruchy intelektu i u dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. V minulosti probíhající projekty zmapovaly podstatnou část problematiky a nastínily i dílčí postupy řešení.

Byla provedena standardizace alespoň některých metod diagnostiky kognitivních schopností, u některých z nich byly alespoň částečně prozkoumány možnosti jejich použití u sociokulturně znevýhodněných dětí. Byla vypracována metodika diagnostiky vývojové poruchy intelektu, která je v souladu se současným stavem poznatků, jak jej reflektuje DSM-V a nyní i MKN-11.

Je zřejmé, že diagnostická praxe v rámci paradigmatu společného vzdělávání je se svým důrazem na komplexní povahu vyšetření aktuálními metodami a na ověřování výstupů podstatně náročnější metodicky i personálně, než diagnostika v paradigmatu segregovaného školství. Potenciálním rizikem je přetížení poradenských pracovníků, redukce práce na administraci metod v umělém prostředí i nedostatek zkušených diagnostiků v ŠPZ (srov. např. Cíglerová a Cígler, 2021).

Bohužel, i v souvislosti se strukturními změnami v rámci MŠMT zhruba v poslední dekádě zůstává slibný rozvoj limitovaný na úrovni dílčích výstupů.

Aby mohla poradenská pracoviště v této oblasti pracovat *lege artis*, je zapotřebí podpora na několika úrovních:

1. Musí mít k dispozici srozumitelný a v praxi realizovatelný metodický postup, tedy metodiku. Ta byla ve své první podobě vytvořena, není však systematicky realizována. Diagnostická praxe je pak příliš diverzifikovaná. Pracoviště s dobrou praxí komplexní diagnostiky by měla být bonifikována a měla by mít možnost podílet se na školení, neměla by být naopak „sankcionována“ na základě např. nižších počtů nových případů ročně.
2. S rozvojem metodiky a metod diagnostiky by měl držet krok i systém vzdělávání, aktualizace poznatků v dané oblasti jako nedílná součást výkonu profese.
3. Poradenská zařízení musí mít k dispozici dostatečně velkou paletu aktuálních a finančně dostupných diagnostických metod pokrývajících potřebné diagnostické domény pro všechny relevantní populace, aby mohly metodiku realizovat.
To v současné době platí jen částečně pro některé testy kognitivních schopností v užším smyslu slova. Testy adaptivních schopností standardizovány nebyly, a to ani pro majoritní populaci. Také rozvoj dynamického testování je v počátcích.
4. Metodické postupy i metody samotné musí být aktualizovány v souladu s vývojem poznání v dané oblasti; výraznější revize by neměly probíhat v delším než přibližně desetiletém cyklu, aby byl dodržen požadavek na aktuálnost metod i postupů. Nezbytná je institucionalizovaná metodická a výzkumná podpora.
5. Poradenská zařízení musí mít personální kapacity k tomu, aby mohla metodikou vyžadované diagnostické úkony realizovat v potřebném čase, tedy do tří měsíců od objednání klienta.
Přetížená kapacita pracovišť může ohrozit kvalitu diagnostické práce a vést k prohlubování strukturálního deficitu.

Při rozvoji diagnostických metod a metodických doporučení pro jejich *lege artis* administraci a interpretaci je třeba mít na zřeteli i následující principy a širší kontext podpory:

1. Samotné výsledky testu kognitivních schopností mohou i při korektní práci s normami vést k nepříznivému rozhodování pro žáky. Příčiny deficitů v testech kognitivních předpokladů mohou odrážet sociokulturní znevýhodnění. Jako nevhodná se jeví opatření, která mají potenciál sociokulturní a socioekonomickou situaci rodin dále prohlubovat (odebírání dávek, „princip zásluhovosti“ apod.).
2. Nediskriminující diagnostika znevýhodněných předpokládá formulaci adekvátních podpůrných opatření. Jejich realizaci však již nezajišťuje primárně diagnostik a je sporné činit diagnostické

- závěry, které počítají s podpůrnými opatřeními, k jejichž realizaci ze strany škol a zřizovatelů nemusí být vůle a/nebo kapacita.
3. Zdařilé vyhodnocování adaptivních kompetencí umožňuje nejen podporu aktuálního školního výkonu, ale i plánování kariérního poradenství a sociálních podpůrných intervencí v delší biodromální perspektivě.
 4. Deficity adaptivních funkcí ve vztahu ke škole a komunitě se mohou projevit během školní docházky a dospívání, nikoli např. v předškolním věku. Adekvátní metodou první volby je revize podpůrných opatření, nikoli revize základní diagnózy a změna vzdělávacího proudu. Podpora rodinných a komunitních vzorů vztahu ke vzdělání a pracovnímu uplatnění je dlouhodobý proces, který zahrnuje i komunitní a sociální práci.
 5. Rozvoj kulturně a jazykově neutrální diagnostiky čelí vedle diagnostiky Romů i dalším výzvám – tato diagnostika se týká i všech dětí s odlišným mateřským jazykem, přičemž např. řadu příchozích Ukrajinců limituje i azbuka.

E. Zdroje

APA (2001). Standardy pro pedagogické a psychologické testování (APA). Praha: Hogrefe – Testcentrum.

APA (2015). Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM 5®. Praha: Portál.

Boring, Edwin G. (1923). Intelligence as the Tests Test It. *New Republic* 36, s. 35–37.

CFT 20–R – Cattellův test fluidní inteligence. 1. české vydání. (2015). Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Cíglerová, J. a Cígler, H. (2021). Rekordní počty odkladů školní docházky? Neukazujeme jen na poradny, na vině je celý systém. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/komentare/skolstvi-vzdelavani-odklad-nastupu-pedagogicko-psychologicka-poradna-2201201029_jab.

[Council of Europe \(2021\)](#). Communication from the authorities ("Comprehensive Evaluation of the Reform of Inclusive Education in Relation to Roma Pupils") (05/04/2019) in the case of D.H. AND OTHERS v. Czech Republic (Application No. 57325/00) Dostupné z: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090000168093de28.

International Test Commission (2018). ITC Guidelines for the Large-Scale Assessment of Linguistically and Culturally Diverse Populations. [www.InTestCom.org]. Dostupné z: https://www.intestcom.org/files/guideline_diverse_populations.pdf.

Národní ústav pro vzdělávání (2015). Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/diagnostika/studie.html>.

Ombudsman – veřejný ochránce práv (2020). Naplňování práva na rovné zacházení a ochrany před diskriminací. Monitorovací zpráva veřejného ochránce práv. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/OMBUDSMAN-NF_monitor-z-01_CZ.pdf.

Rada Evropy, Evropský soud pro lidské práva, velký senát (2007). Věc D. H. a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00). Rozsudek. Štrasburk. Dostupné z: [http://eslp.justice.cz/justice/judikatura/eslp.nsf/0/1DCD666F85A02043C1257BE300471725/\\$file/DH-rozsudekGC.pdf?open&](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura/eslp.nsf/0/1DCD666F85A02043C1257BE300471725/$file/DH-rozsudekGC.pdf?open&).

Seifert, M., Modráček, Z., Suchomel, P., Černý, M. a Blažková, I. (2021). Využívání diagnostických nástrojů a doporučovaná podpůrná opatření ve školských poradenských zařízeních. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

Ter Laak, Jan J. F. (2015). Psychologická diagnostika: jak řešit otázky klientů. Průvodce pro studenty, výzkumníky a praktické diagnostiky. Brno: Masarykova univerzita.

Valenta, M. et al. (2012). Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II (diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

World Health Organization. (2018). ICD–11 for mortality and morbidity statistics.

Příloha č. 2 Právní aspekty sběru a uchování etnických dat

Lucie Obrovská

A. ÚVOD

Problematika přisuzované etnicity a proces získávání údajů o etnicitě (v textu je použit termín „etnická data“, „sběr etnických dat“) jsou vnímány citlivě a kriticky. Společnost vnímá jako sporné, zda vůbec může v demokratickém právním státě určitý státní orgán nebo jiný právní subjekt o konkrétní fyzické osobě *určit* a následně *evidovat* příslušnost k určité národnosti, a dále je významnou otázkou, *jak* tuto informaci získá. Tento fenomén stále rezonuje i v české společnosti, v níž specifické postavení mají především Romové. Právě historický odkaz druhé světové války často vede české Romy k nechuti uvádět v jakékoliv formě svůj národnostní původ. Vědí také, že tato informace vede k jejich diskriminaci v různých oblastech života.

Ukazuje se ovšem, že právě posouzení etnicity či národnosti další osobou je objektivnější (ač nikdy ne stoprocentní). Ochota či motivace k tomu, aby se osoba přihlásila k etnické menšině, bývá ovlivněna nejrůznějšími sociálními, kulturními, rodinnými a dalšími faktory. Následující analýza proto přibližuje právní rovinu problematiky sledování, sběru, případně uchování etnických dat, ale také otázky možného přisuzování údaje o etnicitě určité osoby v souvislosti s právy příslušníků národnostních menšin. Analýza věnuje pozornost i možnému dopadu úpravy obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR), na niž si postupně český právní řád zvyká.

B. SHRNU TÍ ZÁVĚRŮ

Z níže předložené analýzy vyplývají následující závěry a doporučení:

1. Pro sledování účelnosti opatření směřujících k integraci etnických menšin je vhodné a účelné získávat a zpracovávat etnická data.
2. Vzhledem ke stavu vzdělávání romské minority v České republice (nadměrné vzdělávání v prostorově segregovaných školách a stále nepřiměřené počty romských dětí ve třídách a školách vzdělávajících podle upravených vzdělávacích programů) je ve veřejném zájmu zjišťování etnického původu dětí/žáků.
3. Otázkou vždy je, zda je adekvátní adresný sběr dat, nebo získávání výhradně statistických údajů o menšinách (v neadresné formě bez uvedení jména). Je-li možné účelu dosáhnout zpracováním neadresných dat, měly by státní orgány zvolit přednostně tuto cestu, která představuje méně intenzivní zásah do osobních údajů a osobní sféry příslušníka menšiny. Tehdy se nepoužije GDPR (navazující zákon).
4. Není-li pro účely např. sledování veřejných politik dostačující sběr neadresných dat a vyžaduje-li to naléhavý veřejný zájem, je v souladu s českým právním řádem i evropskými předpisy zpracování etnických údajů s uvedením jména subjektu údajů. Povinnost prokázat existenci naléhavého zájmu nese orgán veřejné správy jako iniciátor sčítání národnostních (jiných) menšin.
5. Získávání etnických údajů musí být systémové, dlouhodobé. V opačném případě, kdy je prováděno nahodile, na bázi dobrovolnosti, nejsou údaje reliabilní.
6. K případnému adresnému zjišťování etnických dat by mohl být využitelný resortní identifikátor žáka, který nyní MŠMT vytváří.
7. Pro zjišťování etnických údajů ve školách je patrně nejvhodnější metodou určení etnicity třídním učitelem (ředitelem školy), případně v kombinaci s odhadem další (externí) osoby. Ať je zvolená metoda jakákoliv, je vždy třeba pečlivě dbát ochrany soukromí žáků a eliminace stigmatizace kvůli etnickému/národnostnímu původu.

C. Získávání, uchování a použití etnických dat

C.1 Právní úprava v České republice

Nejprve je třeba se podívat na otázku, zda je ochrana údajů o příslušnosti konkrétního člověka k etnické nebo národnostní menšině (případně obecně údaj o jeho etnicitě/národnosti) pod ochranou na ústavní úrovni. Tuto otázku můžeme zodpovědět kladně v případě, pokud mu odpovídá některé ústavně zaručené právo. Stežejní národní lidskoprávní norma, tedy Listina základních práv a svobod,²⁹ zmiňuje jak nedotknutelnost soukromí a soukromého i rodinného života, tak právo na ochranu před neoprávněným shromažďováním, zveřejňováním nebo jiným zneužíváním údajů o své osobě (čl. 10 odst. 3 Listiny základních práv a svobod). Také obecný občanskoprávní princip zmíněný v občanském zákoníku zakotvuje ochranu soukromí a projevů osobní povahy a dále stanoví, že mají-li být zachycovány jeho osobní projevy, záznamy těchto projevů, a podobně jeho podoba, měl by s tím subjekt (osoba) souhlasit. (blíže ustanovení § 84 občanského zákoníku a n.).

Takto české právo pojímá základ ochrany soukromí a projevů osobní povahy. Údaje, jimž se věnuje tato analýza, tedy údaje o národnostním či etnickém původu fyzické osoby (právní normy ještě stále pracují na některých místech s formulací „rasového původu“), jsou přitom osobními údaji, dokonce spadají pod výše chráněnou kategorii tzv. zvláštních údajů.

Jaký je přitom rozdíl mezi etnikem a národnostní menšinou, resp. rasovým původem? Přidejme výhradně právní, nikoli sociologický/etnologický, tedy zajímá nás, zda a jak s kategoriemi pracují právní předpisy.

Etnikum a etnicita

V zákonné úpravě nenalezneme normativní (právně určující) definici etnika. Ani tzv. rasová směrnice neobsahuje přímo normativní znaky etnik, podobně ani české předpisy zakazující nerovné zacházení, přesto zdůrazňují zákaz diskriminace, která by byla založena na národnostním nebo etnickém původu či rase. Zákon vnímá uvedené kategorie velmi podobně, jak uvádíme níž, zákonná definice národnosti chápe jako základní pojmový znak totožný etnický původ. Obecně uváděné definice etnika je víceméně shodně definují jako společenství osob stejné etnicity, přičemž ta je určena hlavně naučenými kulturními praktikami – jazykem, dějinami, původem, náboženstvím ad.

Pro naši analýzu jde o nejvhodnější termín, jak uvidíme níž.

Národnost, národnostní menšina

Na ústavní úrovni³⁰ se zaručuje rovné zacházení, mj. bez ohledu na příslušnost k některé národnosti. Národnostním menšinám jsou navíc přiznána některá speciální práva, a to zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, ve znění pozdějších předpisů. Daný předpis používá následující definici obnášející důležitý prvek – a to sounáležitost příslušníka národnostní menšiny

²⁹ Srov. Usnesení předsednictva ČNR č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součást ústavního pořádku České republiky, jak vyplývá ze změny provedené ústavním zákonem č. 162/1998 Sb.

³⁰ Listinou základních práv a svobod

s touto menšinou. Podle ustanovení § 2 odst. 1 je národnostní menšinou společenství osob/občanů odlišujících se zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvořící početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Odstavec druhý daného ustanovení dále zmiňuje, že jako příslušníka národnostní menšiny chápeme osobu hlásící k jiné než české národnosti a projevující přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

Obecně se používá mj. také následující kategorizace, ta však není právní definicí: skupina lidí sdílející společné objektivní znaky pospolitosti (např. tradice, jazyk, náboženství), které můžeme nazvat kulturou, a které ji objektivně vymezují coby svébytnou pospolitost. Tento znak však nestačí. Pro utvoření národa je zapotřebí zároveň vnitřní identifikace jedince s danou pospolitostí (vůle jedince být členem národa) a zároveň uznání této kvality daného jedince ze strany dané pospolitosti, tedy jeho přijetí za člena národa (Listina základních práv a svobod: komentář. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Komentáře (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-750-6)

Právě z důvodu, že u přináležitosti k národnosti či národnostní menšině je výraznějším znakem vnitřní identifikace jedince s touto národností, budeme dále pracovat s konceptem etnika – ethnicity, nikoli národnosti.

Rasa

V právním vnímání víceméně překonaný koncept, pokud se termín vůbec vyskytuje, pak buď v důsledku oficiálního překladu evropských předpisů³¹ po boku výše uváděných pojmů ethnicity a národnosti (v řadě předpisů se zmiňuje zákaz diskriminace založené na rase/etnicitě/národnosti). Sám o sobě termín „rasa“ význam nemá.

Jaká je hlavní zásada evidování a sběru etnických dat?

Určující je zásada, na základě které má **veřejná moc, ale také soukromí zaměstnavatelé či poskytovatelé služeb apod. evidovat o fyzických osobách výhradně takové informace, u nichž to umožňuje právní úprava nebo které nezbytně potřebují k dosažení požadovaného účelu. Jiným právně dovoleným způsobem pak je samozřejmě souhlas subjektu údajů.**

Co je potřebný účel a které informace jsou nezbytné, resp. které nadbytečné, může být sporné. V konkrétním případě může autoritativně rozhodnout Úřad pro ochranu osobních údajů (www.uoou.cz). Zmíněný princip, stanovící co možná nejpečlivější ochranu soukromé sféry jedince, ovšem stojí v rozporu s některými dalšími veřejnými cíli, proto je třeba uzavřít, že získávání údajů o etnicitě je žádoucí. K tomu se blíže vyjádříme v kapitole 6.

Nenalezneme ani povolení sbírat bez vědomí dotyčné osoby etnická data, ani výslovný zákaz, nicméně ze související právní úpravy je jednoznačné, že na tuto problematiku je třeba aplikovat úpravu ochrany osobních (citlivých) údajů, jejímž prvotním cílem je zamezení zneužití citlivých údajů, poškození či

³¹ Analýzou zmíněná směrnice 2000/43/ES v originálním znění koncept „rasy“, „race“, také blíže nerozvádí. Pouze v preambuli se zdůrazňuje, že orgány Evropské unie odmítají jakékoliv pojetí rozdílnosti ras.

diskriminaci fyzické osoby prostřednictvím takových údajů, jakož i nadbytečného zasahování do soukromí jedince.

Komplexní úpravu obsahující námi sledovanou otázku tedy nenajdeme, proto si musíme vypomoci souvisejícími předpisy. Těmi jsou, pomineme-li ochranu soukromí zakotvenou na ústavní úrovni v Listině základních práv a svobod, zejména: obecné nařízení EU o ochraně osobních údajů a na něj navazující český zákon³², zákon o právech příslušníků národnostních menšin, zákon o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací (antidiskriminační zákon) a dále nejrůznější resortní předpisy.³³ Jednotlivým případům bude věnována pozornost posléze, přičemž **obecné nařízení o ochraně osobních údajů**³⁴, které je od 25. května 2018 základním předpisem v oblasti ochrany osobních údajů, a tedy i údaje o etnickém nebo národnostním původu, je vzhledem ke svému původu zařazeno do kapitoly o právu EU.

C.2 Ochrana osobních údajů: údaj o národnosti/etnicitě jako citlivý údaj

Informace (údaj) o konkrétní fyzické³⁵ osobě je předmětem ochrany tehdy, jde-li o informaci, která je jednoznačně spojena s identifikovanou nebo identifikovatelnou fyzickou osobou. Jde o jakoukoli informaci spojenou s danou osobou (například dokonce i GPS lokátor, výsledky přijímacího řízení, emailová adresa, datum narození apod.). Mezi osobní údaje patří také tzv. zvláštní kategorie osobních údajů, ty mají ještě vyšší stupeň ochrany. Zatímco u „běžných“ osobních údajů existuje vícero právních důvodů, které umožňují správci údajů získávat je a uchovávat bez výslovného souhlasu dotčené osoby (zejména v případě zákonné povinnosti, veřejného zájmu, ochrany životně důležitých zájmů dané osoby apod.³⁶), uvedené zvláštní osobní údaje, mezi něž patří i údaj o etnickém nebo národnostním³⁷ původu, lze zpracovávat vlastně výjimečně.

Pokud má kdokoli pochybnost o tom, zda jeho údaj je či není zpracováván legitimně, případně je-li svědkem neoprávněného nakládání s osobními nebo citlivými údaji, má možnost se obrátit se stížností na Úřad na ochranu osobních údajů (více informací k tomu zde: www.uoou.cz).

³² V době zpracování této analýzy (finalizace v říjnu 2018) nebyl přijat zákon, jehož přijetí mělo následovat po účinnosti obecného nařízení o ochraně osobních údajů.

³³ Například pro ochranu osobních údajů dětí, žáků a studentů je relevantní dále zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, neboť jsou v něm obsaženy právní důsledky porušení ochrany osobních údajů. S problematikou také souvisí vyhláška č. Sb., o dokumentaci škol a školských zařízení, ve znění pozdějších předpisů, která upravuje bližší podmínky uchovávání údajů o žácích. Tolik pro příklad, další resortní předpisy zmiňovat nebudeme.

³⁴ Nařízení EU 2016/679, text dostupný např. zde:

https://www.uoou.cz/assets/File.ashx?id_org=200144&id_dokumenty=31512

³⁵ Informace označované jako osobní údaje požívají ochrany jen v případě fyzických, nikoli právnických osob. Ty jsou z ochrany vyňaty, právní řád umožňuje jiné formy ochrany například při zneužití „dobrého jména“ firmy.

³⁶ Tímto se myslí například situace, kdy dostane člověk záchvat a přítomné osoby se pokusí zjistit jeho osobní údaje za účelem pomoci- například podání léků). Jako další důvody pro možné zpracování se uvádí oprávněný zájem správce a dále plnění smlouvy.

³⁷ Pojmy „etnický“ a „národnostní“ původ jsou v textu použity promiscue. Pro účely této analýzy není třeba pojmy rozlišovat, navíc v českém kontextu je třeba řešit převážně otázku, zda lze osobám přisuzovat romský původ, přičemž Romové jsou v České republice vnímáni mj. jako národnostní menšina.

Ke zpracování citlivých údajů může dojít výhradně v následujících situacích:

- Při poskytnutí výslovného, informovaného, svobodného souhlasu dané osoby, tedy subjektu údajů (namísto žáka udělují souhlas jeho zákonní zástupci),
- Při existenci závažného právního důvodu, který by v případě sporu prokazoval správce údajů, resp. ten, kdo by je jakkoli zpracovával.

Pokud jde tedy například o zpracování údaje o etnickém původu žáka ve škole,³⁸ bylo by třeba získat souhlas subjektu údajů, případně jeho zákonných zástupců.³⁹ Stejně by tomu bylo v případě zpracování dalších citlivých údajů o žákovi, mezi něž patří takové informace, jež by samy o sobě mohly způsobit diskriminaci. Podle právní úpravy náleží k citlivým údajům údaj o **rasovém/etnickém/národnostním** původu, o náboženském vyznání, genetické a biometrické údaje, údaje o sexuální orientaci či sexuálním životě, ale také členství v odborech.

Tak jako u otázky sexuální orientace a náboženského přesvědčení, vyvstává u informace o etnicitě specifická otázka, zda **právě výhradně subjekt údajů může uzavřít**, že je určité etnicity (ale i víry, či zda patří k sexuální menšině⁴⁰). **Nebo zda toto o něm může uzavřít někdo jiný, a pokud ano, na základě jakých kritérií.** Stojí tu tedy proti sobě právo na sebeurčení a skutečnost, že právní předpisy neobsahují žádná objektivní kritéria pro určení toho, kdo je romského, vietnamského, ukrajinského, bulharského apod. původu. Této otázce se proto analýza věnuje obšírněji v kapitole 4 a 5.

C.3 Zpracování osobních údajů

Je třeba zdůraznit, že nejen využívání etnických údajů například pro výzkumné účely je podle platné právní úpravy nakládáním s údajem, ale také jeho zjišťování – tedy získávání, evidování, a dále uchovávání. To se týká zde zkoumané otázky, protože proto i samotné zjišťování, získávání (ať již jakoukoli formou) informace, která má osobní povahu nebo je citlivým údajem, musíme chápat jako zpracování takového údaje. **Přitom při formách zjišťování je situace poněkud specifická:** na náboženské vyznání či sexualitu je možné se dané osoby dotázat, ale etnicita má svůj rozměr i v kontextu sebeurčení, ale také z pohledu třetí osoby. Jinými slovy zpracování údaje o etnickém nebo národnostním původu nepochybně spadá pod nakládání s osobním (citlivým) údajem, specifické však u tohoto údaje je, **jak jsme jej u dané osoby zjistili a jakou má relevanci.**⁴¹

Pokud bychom měli všechny činnosti interpretované jako nakládání, resp. zpracování citlivých údajů, jde o následující výčet: *shromáždění, zaznamenání, uspořádání, strukturování, uložení, přizpůsobení nebo*

³⁸ Škola běžně informaci o tom, zda se rodina hlásí k romské příslušnosti, nikde neeviduje. Potřebnost získání takového údaje může například plynout z výzkumného záměru externího subjektu provádějícího ve škole výzkum.

³⁹ Typicky rodiče, ale mohou jimi být také osvojitelé apod.

⁴⁰ Lze si sice představit, že sexualitu by mohl odborně podpořit závěr sexuologa, ovšem sebeurčení, tedy subjektivní vnímání o vlastní sexualitě, je podstatnější.

⁴¹ Například u sexuální orientace není relevantní, co o dané osobě uvede osoba jiná (sexuální vnímání a sexuální preference jsou subjektivní kategorií). U určení etnického nebo národnostního původu však je z jistého pohledu určující i subjektivní vnímání dané osoby, i určení třetí osobou – přisuzovaná etnicita.

pozměnění, vyhledání, nahlédnutí, použití, zpřístupnění přenosem, šíření nebo jakékoli jiné zpřístupnění, seřazení či zkombinování, omezení, výmaz nebo zničení.

Všimněme si tedy, že dokonce i výmaz nebo jiná forma zániku evidovaného údaje je chápána jako nakládání s ním.

Dodejme ještě, že pokud osoba poskytne údaj například tak, že nám předá vizitku, v níž logicky budou zachyceny osobní údaje, pak není třeba souhlasu k nakládání s těmito údaji. Navíc souhlasu subjektu údajů není třeba ani tehdy, jsou-li osobní údaje získávány k soukromému nebo osobnímu účelu.⁴²

D. Mezinárodní právo a právo EU

Pokud bychom měli vyhodnotit, co k danému tématu uvádějí právní prameny, jimiž je Česká republika vázána na mezinárodním poli, v obecné úrovni je třeba zmínit mezinárodní dohody uvádějící ochranu soukromí a dále úprava prostřednictvím práva EU.

D.1 Mezinárodní úmluvy a zásah do soukromí

Podle čl. 8 Evropské úmluvy o lidských právech (Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod) má každý právo na respektování svého soukromí. Pojem soukromí se přitom myslí i souhrn informací a událostí ze soukromí člověka, jež nejsou a nemají být veřejnou mocí sledovány, ani evidovány. Je pak otázkou, zda může být informace o národnosti nebo etnicitě osoby evidována, a pokud ano, za jakých podmínek.

Zmíněná úmluva uvádí výčet důvodů, kdy může státní moc zasahovat do soukromé sféry, mezi něž patří ochrana bezpečnosti nebo pořádku, hospodářský blahobyt země, předcházení nepokojům a zločinnosti, ochrana zdraví, morálky, případně práv jiných. Ve všech těchto případech je ovšem možné do soukromí zasáhnout výhradně tehdy, **je-li to nezbytné**. Proto by vždy v případě sporu bylo třeba poměřovat, který ze zájmů chráněných předpisy má mít v konkrétním případě „přednost“ a zda je zásah do soukromí veden **oprávněným účelem**, zda je **nezbytný**, zda je ho dosahováno **přiměřeným způsobem**.

Obdobně tak uvádí čl. 17 Mezinárodního paktu o občanských a politických právech, že se zakazuje jakékoliv svévolné zasahování do soukromého života osob a obdobný závazek obsahuje také čl. 7 odst. 1 Listiny základních práv a svobod, podle něhož je zaručena nedotknutelnost osoby a jejího soukromí.

⁴² Pokud obdržím telefonní číslo osoby, která mi jej dala dobrovolně za účelem pozdějšího soukromého setkání, nejde o zpracování osobního údaje této osoby.

D.2 Právo EU a GDPR

Ani na úrovni práva EU nenalezneme komplexní úprava stanovící případné možnosti adresného a neadresného sběru etnicky senzitivních údajů, resp. zda a jakým způsobem může probíhat sběr údajů o etnicitě. Proto je třeba si vypomoci souvisejícími předpisy. Jak uvádím níže, s problematikou údajů o etnicitě souvisí směrnice 2000/43/ES⁴³, kterou se zavádí zásada rovného zacházení s osobami bez ohledu na jejich rasu nebo etnický původ. Tato směrnice zavádí níže popsané povinnosti, jejichž splnění je bez znalosti dat o etnicitě obtížné. Potřebnost sběru údajů o etnicitě tedy lze dovodit i z práva EU.

Dále je potřebné uvést čl. 8 odst. 1 Listiny základních práv Evropské unie (dále jen „Listina EU“) a čl. 16 odst. 1 Smlouvy o fungování Evropské unie (dále jen „Smlouva o fungování EU“) každému právo na ochranu osobních údajů, které se jej týkají.

Samotnou úpravu získávání a uchování údajů o etnicitě nalezneme v již zmíněném obecném nařízení o ochraně osobních údajů (*General Data Protection Regulation*, známé pod zkratkou *GDPR*). Tento předpis, který je v České republice od 25. května 2018 stěžejním předpisem i pro otázku sběru údajů o etnicitě, nebude obšírně představen touto analýzou, neboť by to bylo nad rámec cíle analýzy. Obecně je třeba předpis představit tak, že:

- stanoví přísnější, konkrétnější a jednotný rámec pro zpracování údajů,
- umožňuje udělit při porušení ochrany osobních údajů vyšší sankce správcům údajů,
- některým správcům stanoví povinnost jmenovat pro správu této agendy pověřence,
- zdůrazňuje, že si nelze vyžádat jeden obecný souhlas subjektu údajů,⁴⁴ naopak souhlas musí být informovaný, svobodně udělený a **co nejkonkrétnější**,
- základní principy zpracování údajů jsou podle GDPR nezbytnost (v naší otázce proto bude stěžejní, zda skutečně potřebujeme zpracovávat a uchovávat údaj o etnicitě a proč) a přiměřenost,
- ke zpracování údajů je třeba mít **právní titul** (některý zákonem jmenovaný důvod pro zpracování, tedy souhlas subjektu údajů, zákonný důvod, plnění smlouvy, oprávněný zájem správce, důležitý zájem subjektu údajů či jiný veřejný zájem),
- subjekt údajů je třeba vždy **náležitě poučit o zpracování osobních údajů**,
- je třeba dobře **zajistit bezpečnost** uchovávaných údajů⁴⁵ a veškeré údaje **uchovávat výhradně po dobu**, kdy to je potřebné a nezbytné.

Všechny tyto principy **musí dodržet i správce údajů o etnicitě/národnosti osob**. Bližší informace k výkladu GDPR lze nalézt zde: <https://www.uoou.cz/gdpr-strucne/ds-4843/p1=4843> a zde: <https://www.gdpr.cz/>.

⁴³ Text směrnice je dostupný například zde: https://www.mpsv.cz/files/clanky/1127/smernice_2000_43.pdf

⁴⁴ Subjektem údajů je ten, jehož údaje mají být zpracovávány. V oblasti služeb je subjektem údajů tedy spotřebitel, v oblasti zaměstnání typicky zaměstnanec, ve školství půjde o žáka, resp. jeho zákonného zástupce.

⁴⁵ K údajům se nesmí dostat nikdo jiný než osoba s nimi nakládající, tzn., není například důvodné nechávat písemně nebo v nezašifrovaném počítači zachycené údaje v neuzamčené kanceláři apod.

D.3 Zpracování údaje o etnicitě podle GDPR

Pro účely této analýzy je stěžejní uvést, že **GDPR upravuje zpracování údajů o etnicitě v případě jejich jednoznačné přiřaditelnosti ke konkrétní osobě**, tj. jinými slovy se týká adresného sběru etnických údajů. Údaj o etnicitě nebo národnostním původu přitom patří mezi tzv. zvláštní kategorii osobních údajů (dřívější terminologií tzv. citlivé údaje) a nutno připomenout, že GDPR již v preambuli řadí údaj o etnickém původu mezi zvláštní údaje, a za druhé připomíná, že zvláště děti zasluhují zvýšenou míru ochrany jejich osobních údajů.

Samotnou zvláštní kategorii zvláštních osobních údajů upravuje čl. 9 GDPR. Uvádí důvody, pro něž je možné zpracovávat adresné etnické údaje, mezi nimi na prvním místě samozřejmě figuruje udělení souhlasu samotného subjektu údajů, případně v případě dětí jejich zákonných zástupců. Pokud není souhlas udělen, mohou být takové údaje zpracovávány výhradně na základě některého právního důvodu zmíněného v tomto článku GDPR. Jako relevantní se v daném případě může zdát právní titul spočívající v existenci významného veřejného zájmu (blíže uvádíme v kapitole 3).

Pokud jde o nový zákon, který na GDPR časově a věcně navazuje, tedy zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, ten etnický údaj nezařazuje přímo mezi zvláštní kategorii údajů, resp. uceleně pojem zvláštní kategorie nepoužívá. Zmiňuje nicméně zvláštní ochranu některých typů údajů, a mezi nimi na prvním místě právě údaje o etnickém nebo rasovém původu.⁴⁶

Jak jsme naznačili výše, jestliže u běžných osobních údajů zná zákonodárce hned několik oprávněných důvodů zpracování, pokud jde o údaje zvláštního charakteru, v základu platí, že se zakazuje je zpracovávat⁴⁷, až na výjimečné situace. *Zásadně* se tedy tyto informace nemají zpracovávat a musíme pečlivě zvažovat potřebnost jejich získávání, evidování anebo dalšího šíření.

Opět zdůrazněme, že vše uvedené platí ohledně adresných osobních údajů, tzn. evidenci údaje o etnicitě spojeného s konkrétním jménem subjektu (vzdělávaného dítěte). Naopak pokud realizujeme neadresný sběr údajů o etnicitě (k rozdílu mezi adresným a neadresným sběrem viz více následující kapitola), GDPR na daný proces vůbec nedopadá, neboť osobní údaj (citlivý údaj) požívající ochrany podle GDPR je údaj, jehož prostřednictvím je možné určitou fyzickou osobu identifikovat. Při neadresném sběru k ničemu takovému nedochází.

⁴⁶ Podle ustanovení § 66 odst. 6 tohoto zákona „kde se v dosavadních právních předpisech používá pojem citlivý údaj nebo citlivý osobní údaj, rozumí se tím ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona osobní údaj, který vypovídá o rasovém nebo etnickém původu, politických názorech, náboženském vyznání nebo filosofickém přesvědčení nebo členství v odborové organizaci, genetický údaj, biometrický údaj zpracovávány za účelem jedinečné identifikace fyzické osoby, údaj o zdravotním stavu, o sexuálním chování, o sexuální orientaci a údaj týkající se rozsudků v trestních věcech a trestných činů nebo souvisejících bezpečnostních opatření.“

⁴⁷ Srov. Formulaci čl. 9 GDPR: „Zakazuje se zpracování osobních údajů, které vypovídají o rasovém či etnickém původu, politických názorech, náboženském vyznání či filosofickém přesvědčení nebo členství v odborech, a zpracování genetických údajů, biometrických údajů za účelem jedinečné identifikace fyzické osoby a údajů o zdravotním stavu či o sexuálním životě nebo sexuální orientaci fyzické osoby.“

Získávání a evidence bezejmenných, tedy neadresných údajů **nepodléhá úpravě podle GDPR, ani podle českého zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Není tak v takovém případě potřeba dodržovat principy zmíněných právních předpisů.**

E. Právní rámec tzv. adresného a neadresného sběru etnických dat

V předchozích kapitolách bylo pojednáno o způsobu ochrany etnických údajů za situace, kdy je tento údaj **spojitelný s konkrétní osobou** (například „Anna Černá – Romka“). Pokud jsou v určitém písemném dokumentu nebo v jinak zachytitelné formě (například v určité databázi v PC) evidována jména konkrétních fyzických osob a u nich je ke konkrétním jménům přiřazena informace, jakého národnostního původu je daná osoba, jedná se o citlivý údaj, jenž je předmětem ochrany podle výše zmíněného právního rámce, tedy do 24. května 2018 se tak dělo prostřednictvím zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, od 25. května 2018 ochranu těchto údajů obsahuje obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR).

Nutno uvést, že pokud by kdokoli realizoval evidenci, sběr etnických údajů v této, adresné formě, musel by k tomu disponovat určitým právním titulem, jak je zmíněno výše. Jedním z nich může být souhlas subjektu údajů (zákonných zástupců), lze si představit i situaci, kdy by sběr údajů mohl být odůvodněn důležitým veřejným zájmem, ovšem muselo by být subjektům údajů **důkladně vysvětleno, jaký konkrétní důvod je k tomu dán, proč je sběr etnických dat nezbytný apod.**

K tomuto dodejme, že zájem na efektivní integraci romské menšiny do majoritní společnosti by mohl být takovým veřejným zájmem. S jistotou to však tvrdit nemůžeme. Lze se jen domnívat, že by případný posuzující soud bral jako relevantní skutečnost, že český vzdělávací systém byl dříve odsouzen pro diskriminaci Romů, a je tak dán významný veřejný zájem⁴⁸ na zlepšení jejich vzdělávání.

Právě proto, že není jednoznačné, zda by zjišťování adresných etnických dat mohlo být jasně zdůvodněno veřejným zájmem, adekvátnější formou patrně vždy je neadresný sběr. Je totiž otázkou, na co by státní správě byla etnický senzitivní adresná data.

Proto pokud je to z pohledu účelu sběru etnických dat dostatečné, **jeví se jako právně jistější** realizovat sběr dat tzv. neadresným způsobem, tzn. tak, že nedochází ke spojení etnického údaje s konkrétním jménem. Příkladem neadresné informace o etnicitě může být například závěr výzkumné zprávy obsahující informaci, že „ve třídě 7. B je sedm žáků romského původu“ nebo „Firma ABC, s. r. o., zaměstnala v období druhého kvartálu roku 2019 dvacet romských uchazečů a uchazeček o práci“. Tímto způsobem, tedy neadresným zjišťováním a zveřejňováním etnických dat, v minulosti postupovaly i orgány veřejné moci, a to jak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které provádělo a dále plánuje provádět mj. sčítání romských žáků na středních školách, tak také Česká školní inspekce a veřejný ochránce práv. Právě ombudsman realizoval rozsáhlý výzkum týkající se zastoupení romských

⁴⁸ Podle odborné literatury, ani ústavního soudu, neexistují jakékoliv definiční znaky pojmu veřejný zájem. Vždy by ten, kdo etnický senzitivní data sbírá, musel tvrdit a podložit, že veřejný zájem v dané věci je dán. Nález ÚS ze dne 28. 6. 2005, sp. zn. Pl. ÚS 24/04.

žáků na vybraných bývalých zvláštních školách, přičemž po jeho ukončení vypracoval výzkumnou zprávu uvádějící procentní počty těchto žáků. Bližší informace k výzkumu jsou uvedeny v poslední kapitole analýzy.

Neadresný sběr etnických dat je tedy získávání etnických údajů bez spojení se jménem konkrétní osoby. Neadresný sběr tedy probíhá tak, že bez znalosti konkrétních osob jsou evidovány údaje o etnicitě, přičemž jde jen o kvantitativní posouzení, tedy počet osob dané příslušnosti. Jelikož je takový údaj evidován nikoli ve spojení se jménem osoby, **ani zpětně není údaj o etnicitě osoby dohledatelný**, neboť v žádném dokumentu nefiguruje jméno ve spojení s etnickou příslušností.

F. Práva příslušníků národnostních menšin

Pokud je určité uskupení osob žijících na území České republiky odlišováno od majority zpravidla společným jazykem, etnickým původem, kulturou a tradicemi, a současně projevuje vůli být chápáno jako národnostní menšina, můžeme takové uskupení nazvat národnostní menšinou⁴⁹. Členové takového uskupení pak disponují právy stanovenými zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, ve znění pozdějších předpisů, za podmínky, že se k této menšině hlásí.

V České republice jsou přitom uznány následující menšiny: Bulhaři, Chorvati, Maďaři, Němci, Poláci, Slováci, Srbové, Romové, Rusíni, Rusové, Řekové, Ukrajinci, a od roku 2013 také Bělorusové a Vietnamci. Někdy bývají jmenováni také Židé, ale ti tvoří spíše kulturní a náboženskou, nikoli národnostní menšinu.⁵⁰

F.1 Volba příslušnosti k národnostní menšině

Významným právem příslušníků těchto menšin pak je právo svobodně si zvolit příslušnost k určité menšině a výslovné ustanovení⁵¹ citovaného zákona, že pokud si osoba zvolí příslušnost k určité menšině, nesmí jí z toho vzejít jakákoli újma. Zmíněné právo s sebou tedy nese možnost, nikoli povinnost přihlásit se k národnostní menšině (typicky při sčítání lidu). Nikoho ale nelze do takového aktu nutit, proto například, i pokud by jiné osoby vnímaly člověka vzhledem k jeho jazyku, rodinnému kontextu a kulturnímu původu jako Vietnamce (Rusa, Roma apod.), neznamená to, že tato osoba má povinnost o sobě prohlásit takovou příslušnost. V Česku žijící Romové například poměrně často prohlašují, že jsou české, nikoli romské národnosti (patrně ve snaze se integrovat).

⁴⁹ Přesnější definici zmiňuje ustanovení § 2 odst. 1 tohoto zákona, ovšem ani tato definice není zcela exaktní, ani být nemůže, když zmiňuje znaky národnostních menšin *zpravidla* je odlišující od majority.

⁵⁰ <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/ostatni-narodnostni-mensiny-16160/>

⁵¹ Ustanovení § 4 odst. 1 citovaného zákona o právech příslušníků národnostních menšin

F.2 Evidování údajů o příslušnosti k národnosti/k etniku

Podstatným je ustanovení § 4 odst. 2 tohoto zákona, neboť výslovně uvádí, že *orgány veřejné správy nevedou* (roz.: nesmějí vést) *evidenci příslušníků národnostních menšin*. Tím je ovšem myšlena evidence s uvedením jmen, tj. adresná, přičemž v následující větě tohoto ustanovení se zákonodárce odkazuje na ochranu osobních (citlivých) údajů. Jinými slovy **je možné vést statistiky počtů příslušníků národnostních menšin anonymně, bez spojitosti jména osoby s její národnostní příslušností**. Takováto neadresná evidence obsahující etnické údaje je v souladu se zákonem o právech příslušníků národnostních menšin, podobně jako s ustanovením § 10 odst. 3 Listiny základních práv a svobod,⁵² podle něhož nelze neoprávněně shromažďovat, zveřejňovat apod. osobní údaje.

V souladu s úpravou zákona o právech příslušníků národnostních menšin by také bylo vedení evidence s adresnými etnickými údaji, ovšem za splnění podmínky uděleného informovaného, svobodného a konkrétního souhlasu dané osoby tak, jak stanoví obecné nařízení o ochraně osobních údajů.

G. Problematika přisuzované etnicity

Otázkou, která bývá v diskusích o sběru etnických dat velmi citlivá, je relevance přisouzené etnicity. Sběr etnických dat je právě proto opakovaně značně relativizován a kritizován, neboť bývá namítáno, že národnostní původ je natolik osobní charakteristikou, že musí být subjektivně pocítována právě onou osobou, nikoli přisuzována osobou jinou. V ideálním případě by tak měla být etnická data sbírána na základě zjištění od osob, jejich původ chceme evidovat, přičemž by k tomu měly udělit jasný a informovaný souhlas.

Zmíněný názor je na straně jedné opodstatněný, ovšem existují dva zásadní protiargumenty. Prvním z nich je skutečnost, že velmi často se příslušníci a příslušnice národnostních menšin k této menšině nehlásí, přičemž k tomu mohou mít nejrůznější důvody, a jak bylo zmíněno výše, k tomu, aby se daná osoba hlásila k národnostní menšině, nelze nikoho nutit. **Takovéto, na subjektivní volbě založené statistiky, by tak vykazovaly značnou míru zkreslení** a nebylo by jejich prostřednictvím možné realizovat cíle popsané v poslední kapitole této analýzy.

Druhým protiargumentem, který také svědčí určování etnicity třetím subjektem, je skutečnost, že pokud je určitá osoba vystavena diskriminaci⁵³ nebo jinému znevýhodnění na základě své etnické příslušnosti, neděje se tak na základě jejího vlastního vnímání etnické identity, nýbrž **na základě toho, jak je**

⁵² Usnesení předsednictva ČNR č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součást ústavního pořádku České republiky. Podle zmíněného čl. 10 odst. 3 Listiny má každý právo na *ochranu před neoprávněným shromažďováním, zveřejňováním nebo jiným zneužíváním údajů o své osobě*.

⁵³ Co přesně zákonodárce myslí diskriminací, je vymezeno tzv. antidiskriminačním zákonem (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací, ve znění pozdějších předpisů). Je jím důstojnost snižující znevýhodnění v určité vymezené oblasti na základě některého diskriminačního znaku, mj. na základě příslušnosti k etniku nebo národnosti.

vnímána okolím. Pokud se tedy o určité osobě domnívám, že je například indického původu, a proto ji nepřijmu do práce, neboť nemám ráda Indy, nevypovídá to o sebeidentifikaci této osoby vůbec nic – pro posouzení diskriminace není sebeidentifikace relevantní. Právě proto má smysl shromažďovat etnická data mající svůj původ **v odhadu třetí osoby.** Vždy je přitom třeba hovořit o odhadování, přisuzování identity, neboť nelze vytvořit žádnou právní definici pro určení toho, kdo je romské, ruské či německé příslušnosti. Je toliko možné vymezit určité definiční znaky, jimiž by se osoby odhadující národnost, měly řídit.

H. Potřeba získávat etnická data a možné metody sběru dat

Pokud sledujeme, k jakým krokům se Česká republika zavázala na mezinárodním poli, je evidentní, že sběr etnických údajů je více než potřebný. Podle již výš zmíněné směrnice 2000/43/ES, kterou se zavádí zásada rovného zacházení s osobami bez ohledu na jejich rasu nebo etnický původ, je ČR povinna mj. provádět výzkum týkající se diskriminace na základě příslušnosti k etnicitě. Už pokud se zamyslíme nad touto povinností, je evidentní, že k její realizaci by bylo potřeba evidovat etnické údaje, v opačném případě totiž stěží lze efektivně jev, kterým je diskriminace na základě etnicity nebo národnosti, sledovat (pokud se o uchazeči o práci, jenž byl opakovaně neodůvodněně odmítnut, nevím, zda je minoritní národnosti, nemohu s úspěchem popsat možnou diskriminaci v přístupu k zaměstnání na základě této charakteristiky).

Nicméně je potřeba bez ohledu na uvedenou povinnost českých orgánů uvést, že efektivní řešení, a tedy i objevování a popisování, fenoménů, kterými jsou diskriminace na základě etnicity, sociální exkluze, etnický podmíněná chudoba, sociální znevýhodnění apod., je bez etnických údajů prakticky nemožná. Ač totiž jsou vynakládány nemalé prostředky mj. na inkluzi žáků romského původu, je dopad těchto opatření, projektů a koncepcí ministerstev, nevládního sektoru, ale také samospráv, v podstatě neměřitelný.

Pokud poskytovatel veřejných prostředků cílí určité částky na zvýšení kvality života určité části obyvatel, musí být nejprve zřejmé, kdo k této skupině patří. Na jednoznačnou potřebu sbírat etnická data poukazuje i řada mezinárodních organizací, mezi nimi například Výbor OSN pro odstranění všech forem rasové diskriminace (CERD), Evropská komise proti rasismu a intoleranci (ECRI), Evropská romská informační kancelář (ERIO) atd.

H.1 Adresný nebo neadresný sběr etnických dat?

Lze se domnívat, že některých výzkumných cílů, resp. sledování efektivity vládních i mimovládních politik, lze dosáhnout při evidenci neadresných údajů o etnické příslušnosti občanů České republiky. Užitečným může být nepochybně také sběr údajů, který výše nazývám jako neadresný, tzn. anonymní, bez spojitosti s konkrétním jménem osob. Samozřejmě je ale otázkou, **jakého cíle bychom chtěli sběrem etnických dat dosáhnout.** Pokud chceme sledovat efektivitu vládních politik apod. ve

zmíněných oblastech, patrně by postačovalo realizovat neadresný sběr dat. Nicméně pokud by měl být realizován tento typ sběru, nutně by to obnášelo **evidování etnických údajů o osobách**, byť bez spojitosti s jejich jmény. Pokud například bude cílem sledovat dopad projektů financovaných z ESIF, např. OP zaměstnanost, zaměřených na zvýšení zaměstnanosti romské menšiny v určitém regionu, není možné cíl naplnit bez zjištění, kolik Romů bylo před projektem zaměstnáno a jak tento počet vzrostl vlivem projektu. I takovýto sběr tak s sebou přináší potřebnost evidovat údaje o Romech, Ukrajincích, Slovácích, Němcích apod. třetí osobou, přičemž metoda k takovému označení třetí osobou je obtížně určitelná, jak je vysvětleno výše.

Nadto si lze představit celou škálu např. výzkumných aktivit, jejichž smyslu **by nemohlo být bez sběru adresných dat dosaženo**. Pokud například budou sledovány vzdělanostní šance a vzdělávací dráhy žáků a studentů romského původu a tyto budou srovnávány s žáky neromského původu, pak je patrně třeba evidovat etnické údaje adresně, s přiřazením ke konkrétnímu žákovi. Různým žákům totiž jsou poskytována různá podpůrná opatření apod.

Možnost sledování vzdělávacích drah je klíčová pro posouzení, jestli se ČR daří posouvat kvalitu vzdělávání romských žáků a jejich začleňování. Kromě toho by takový adresný sběr například umožnil analyzovat přeřazování žáků do speciálních tříd, a v případě navázání na diagnostiku školských poradenských zařízení, také činnost a rozhodování poraden. V neposlední řadě by bylo možné sledovat přechody mezi stupni vzdělávání a s tím spojené mechanismy diskriminace. Ty se mohou dít jak v přechodu z předškolního do základního vzdělávání, tak v přechodu mezi základním a středním vzděláváním.

K tomuto účelu by mohl být použitý resortní identifikátor žáka vznikající na MŠMT. Ten by měl umožňovat v bezpečném prostředí uchovávat osobní data z registrů a dalších datových zdrojů (např. výkaznictví škol, ČŠI). Výhodou takového systému výkaznictví jsou nízké administrativní náklady, jelikož etnicita se do systému zadává pouze v jeden časový bod. Není tedy potřeba data každoročně vykazovat znovu. Systém data eviduje i při přechodu žáka na jinou školu. Rizikem takového systému, stejně jako jakéhokoliv jiného adresného sběru, je možnost úniku velmi citlivých informací, případně jiný typ zneužití.

H.2 Potřebnost získávání etnických dat v oblasti vzdělávání

Nepochybně jsou ale i taková výzkumná šetření v oblasti vzdělávání, která by se obešla bez adresných informací o etnitě. Nejen mezinárodní organizace, ale i jednotliví odborníci obecně poukazují na to, že mj. pro zlepšení situace v oblasti vzdělávání je nezbytné disponovat daty, ta ovšem často chybějí.⁵⁴ Lze uzavřít, že zatímco odborná veřejnost zdůrazňuje potřebnost získávání údajů o etnitě, laická veřejnost se mu vzhledem ke zkušenostem z minulého století brání.

⁵⁴ Viz např. http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/06/Strakova_Data_ke sledovani vzdelenostnich nerovnosti v CR.pdf

Výzkumná pedagogická pracoviště se se zmíněnými problémy potýkají prozatím tak, že připravují pro zákonné zástupce formuláře k písemnému informovanému souhlasu, tj. etnicitu zkoumaných žáků zjišťují, nicméně na základě souhlasu zákonných zástupců, případně samotných žáků. Tento přístup ale skýtá jistá úskalí (pokud se zákonní zástupci rozhodnou souhlas neudělit⁵⁵, cíl výzkumu tak může být zmařen).

Pokud jde o zjišťování informací o vzdělávání etnických skupin orgány veřejné moci, je třeba uvést následující. Prostřednictvím metody neadresného sběru realizoval v roce 2011/2012 výzkum veřejný ochránce práv (ombudsman), když sledoval počty romských žáků na bývalých zvláštních školách určených pro děti s mentálním postižením. Dospěl k velmi závažným zjištěním, a to přesto, že kontrolované školy byly vybrány ze všech regionů ČR, přičemž byly losovány (tj. do vzorku kontrolovaných škol byly zařazeny i školy ve městech, kde Romové tradičně nežijí).⁵⁶ Tato jeho aktivita byla jednorázová a souvisela s naplněním jeho zákonného úkolu⁵⁷ provádět v oblasti rovného zacházení výzkum.

Dále je třeba uvést aktivity Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, neboť již po několik posledních školních let ministerstvo shromažďuje etnicky členěná data, a to získáváním informací od ředitelů škol, kteří mají obdobně jako v uváděném výzkumu veřejného ochránce práv kvalifikovaně odhadnout počty romských žáků. Mimoto jsou zdrojem různých informací školní matriky a etnicky členěná data shromažďovala v minulosti také Česká školní inspekce, která je poté zahrnula do tematických zpráv. Nepochybně také v dalších oblastech by bylo třeba evidovat etnická data alespoň v neadresné, bezjemenné formě (oblast zaměstnanosti národnostních menšin nebo cizinců, oblast bydlení, dostupnost služeb ad.) a pracovat s nimi, neboť bez jejich znalosti nelze sledovat efektivitu různých veřejnoprávních opatření a politik.

V současné době jsou v České republice získávány údaje o odlišné národnosti žáků (ředitel vyplňuje počty Romů, nově také Ukrajinců). Evidence je ale nejednotná (zatímco u Ukrajinců ředitel uvádí adresně jejich národnost do výkazů, u romských dětí máme odhadované, neadresné údaje). Údaje ze škol navíc nemusí být z různých důvodů objektivní⁵⁸. Nemáme tak přesné informace, navíc se nesbírají data ohledně počtů žáků s odlišným mateřským jazykem ad.⁵⁹

⁵⁵ Zejména mezi Romy je otázka evidence údaje o jejich národnosti značně citlivá, což lze vzhledem k historické zkušenosti pochopit. Jsou sice situace, kdy se řada Romů hrdě hlásí ke svému původu či identitě, ale obávají se toho, že by měla být taková informace uchovávána u jména jejich dítěte.

⁵⁶ K přesnějším závěrům viz:

https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Vyzkum/Vyzkum_skoly-zprava.pdf

⁵⁷ Ustanovení § 21b písm. b) zákona č. 349/1999 Sb., o veřejném ochránci práv, ve znění pozdějších předpisů.

⁵⁸ Lze namítnout, že objektivnější pohled by mohli poskytovat inspektoři (kontrolní pracovníci) České školní inspekce nebo jejich přízvané osoby.

⁵⁹ Je to s podivem i proto, že po zahájení války na Ukrajině v únoru 2022 se stala standardní povinností českých škol evidence ukrajinské národnosti žáků ve školní matrice, tedy zachycení adresného etnického údaje, který uprchl kvůli invazi na Ukrajině do České republiky.

H3. Jak získávat ne/adresná etnická data

Nabízí se logicky otázka, jakou metodu zvolit pro případ potřeby určení etnicity osoby třetím subjektem.

a) sebeidentifikace, přisouzení etnicity zákonným zástupcem/členem rodiny

Jako první relevantní varianta sběru etnických dat je nepochybně sebeidentifikace (*self-definition*), v případě dětí přisouzení etnicity dítěte jeho zákonným zástupcem. Daná metoda je vůbec nejpočetnější metodou získávání údajů o etnickém původu lidí, ale není nejpresnější a nejspolehlivější. Odhad **zákonného zástupce subjektu údajů, případně samotného člověka, o jehož určení etnicity nám jde, vhodný není**. Z různých důvodů může mít jak subjekt sám, tak jeho rodinný příslušník, motivaci neuvádět příslušnost k určité národnostní menšině, jak analýza popisuje výše. Data takto získaná pak nejspíše budou silně zkreslená a nevypovídající.

Slabiny neadresného sběru etnických dat se o to více projevují v případě, kdy chceme získávat informace o etnickém původu nezletilých dětí, protože motivace rodičů neuvádět národnostní původ dítěte může mít různé důvody.

Sebeidentifikace není vhodná především proto, že pro sledování fenoménu znevýhodňování různých menšin a jejich postavení v majoritní společnosti je významnější, jak danou osobu vnímá okolí, nikoli zda se člověk sám považuje za příslušníka dané menšiny.

b) odhady ředitelů nebo dalších pedagogů

Méně početnou, avšak přesnější metodou, je přisouzení etnicity třetí osobou (tzv. *identification by observation*⁶⁰). Tato metoda probíhá velmi jednoduše – na základě některých vnějších znaků pověřený subjekt provede odhad, zda posuzovaná osoba je či není příslušníkem národnostní nebo etnické menšiny.

Metoda je vnímána částí veřejnosti rozpačitě, neboť opět může vyvstávat jednak problém reliability, jednak ale také otázka etická⁶¹. Ani touto formou není sčítání zcela přesné, verifikovatelné (nemáme jasná kritéria, ani exaktní definici „Romství“). Osoby pověřené o někom určit etnicitu občas takový úkol vnímají jako obtížně uchopitelný. Problematické přisuzované etnicity a vyvrácení některých mýtů jsme proto věnovali osmou část analýzy.

Ministerstvo školství každoročně sleduje počty romských žáků ve školách. Metodou sběru je přitom kvalifikovaný odhad prováděný prostřednictvím ředitele školy. Ředitelé škol obdrželi za účelem lepší představy, koho lze z hlediska kulturních, jazykových ad. chápat jako příslušníka romské komunity, určitý popis „pomocných“ znaků. Všeobecně se přitom přijímá následující velmi obecná definice, podle níž je *Romem jedinec, který se za něj buď sám považuje, nebo ho za něj považuje významná část jeho okolí*

⁶⁰ Mohli bychom namítnout, že také přisouzení etnicity rodičem dítěte je přisouzení jinou osobou, ale pravou „sebeidentifikací“ může provést výhradně zletilá osoba. To také souvisí s vyplňováním formulářů v rámci sčítání lidu. Děti je nevyplňují, údaje o dětech vyplňují za ně jejich zákonní zástupci.

⁶¹ Tato metoda může jít zcela proti metodě sebeidentifikace. Jak zmiňují autoři studie /Šimíková, I. a kol.: Analýza vhodných přístupů k určování etnické příslušnosti osob a sběru etnických senzitivních dat v prostředí ČR, VÚPSV, v. i., Praha, 2019/ právně není problematická, v etickém měřítku však ano.

na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. U dětí především bude podstatné, v jakém rodinném zázemí žijí, v jakém sociálním a kulturním rámci tato rodina funguje, podstatné jsou také jazykové otázky (zda rodina hovoří například romským etnolektem češtiny). Nutno zmínit, že někteří čeští ředitelé se zdráhají určovat etnicitu u dětí, navíc zvláště v případě speciálních škol (respektive tříd a škol zřizovaných podle ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona⁶²) mívají také motivaci romské děti zneviditelnit.⁶³

Proto jsme v kvantitativní analýze vyhodnocovali reliabilitu dat. Analýza ukazuje, že výsledky z tohoto šetření jsou na agregované úrovni reliabilní. Jsou k tomu tři důvody: 1) výsledky jsou konzistentní napříč různými šetřeními, 2) hodnoty jsou konzistentní napříč šetřeními, i když odpovídají jiné osoby (ředitel vs. učitelé), 3) hodnoty odpovídají ukazatelům, které souvisí s prostorovým rozmístěním romské populace (sociálně vyloučené lokality a další sociální faktory). Na druhou stranu, existují jednotky škol, ve kterých existují velké diskrepance mezi šetřeními. Proto by i neadresný sběr měl obsahovat mechanismy kontroly (možnost kontroly napříč šetřeními, triangulace dat od různých osob apod.).

Šetření o počtu romských žáků ve školách od ředitelů v současné chvíli eviduje počty za školu (izo). Vhodnější by byla identifikace po ročnících, aby bylo možné analyzovat přeřazování romských žáků do speciálních tříd v průběhu základního vzdělávání. Je otázkou, do jaké míry je schopen počty určit ředitel školy. Vhodnější by bylo určování od pedagogických pracovníků. Vždy je ovšem zvažovat trade-off náročnosti sběru versus přínosy dat. V tomto případě záleží na prioritizaci MŠMT, jestli přínosy těchto dat převažují náklady na stranách škol. Navíc není-li zapojen další externista/odborník, vyvstává riziko nízké motivace škol uvádět relevantní počty vzdělávaných romských dětí.

c) určení jiným odborníkem

Nabízí se také získávání etnických údajů cestou tzv. prisouzené etnicity jiným odborníkem, než je ředitel školy. Předně lépe zná sociální a rodinný kontext třídní učitel nebo učitelka. Je také možné, aby zjišťování etnických dat prováděl například etnolog, romolog a podobně. Tito odborníci mohou také lépe stanovit pomocná kritéria pro určení/prisouzení etnicity. Nevýhodou je vysoká administrativní náročnost. Pokud daný odborník již není součástí týmu školy, hrozí stigmatizace romských žáků v době sběru dat. Proto pokud je tento odborník zapojen, je velmi vhodné důkladně promyslet strategii postupu (při níže popsaném výzkumu ombudsmana nahlíželi pracovníci jeho Kanceláře do jednotlivých tříd přímo ve výuce).

d) kombinace uvedených metod

Jako přesnější se jeví kombinace uvedených metod, ovšem skýtá níž zmíněné problémy. Předně je dobré kombinovat sebeidentifikaci s některou z metod prisouzení etnicity třetí osobou. Jinou variantou je

⁶² O ty jde v tomto projektu především. Přestože školský zákon upravuje i vzdělávání v základních školách speciálních, častější jsou „paragrafové“ třídy nebo školy, tedy školy/třídy zřízené podle zmíněného ustanovení výhradně pro děti s typizovanými diagnózami.

⁶³ Od rozsudku Velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva v roce 2007 je téma zařazování romských žáků mimo běžné školy a třídy velmi emotivním tématem. Ředitelé těchto typů škol často nechtějí přiznávat, že vzdělávají romské děti, neboť právě to bylo podstatou diskriminačního jednání vysloveného štrasburským soudem.

kombinovat a vzájemně porovnat odhady dvou „vnějších“ osob, tak jako učinil veřejný ochránce práv v letech 2011–2012. Realizace povinnosti provádět výzkumy v oblasti diskriminace přitom leží právě na veřejném ochránci práv.⁶⁴ Při naplňování této své povinnosti se zaměřil mj. na otázku vzdělávání romských žáků v bývalých zvláštních školách. Jeho úmyslem bylo zjištění podílu romských dětí z celkového počtu žáků. Bylo to potřebné vzhledem k monitoringu postupu státní správy po odsuzujícím rozsudku Velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva ve věci *D. H. a ostatní proti České republice* z roku 2007, jenž odsoudil Českou republiku pro systémovou diskriminaci romských dětí v přístupu ke vzdělávání.

Ombudsman pro zjištění podílu romských dětí využil metody přisouzení etnicity žákům třetí osobou (právníky Kanceláře ombudsmana) v kombinaci s metodou určení etnicity u žáků vyučujícími. Využil přitom neadresného sběru dat. Přestože právně vzato nelze výzkumu nic vytknout, samotná realizace výzkumu byla přijata rozpačitě, což dokládá nechuť majoritní společnosti řešit problémy spojené se vzděláváním romských dětí (většina českých rodičů odmítá vzdělávat své děti ve třídě nebo škole, v níž se ve větším počtu vzdělávají Romové). Je navíc třeba zmínit, že výzkumné šetření provedl výhradně na vybraném vzorku škol. Určování etnicity za přispění třetí osoby by při plošných, opakovaných šetřeních bylo náročné, a patrně více stigmatizující.

Tato kombinace metod se jeví při potřebě zjišťování etnických údajů u dětí jako vhodná, je však náročná časově i jinak, a riziko stigmatizace je vyšší než v případě určení zaměstnanci škol. Dodejme, že mimo metodu sebeidentifikace všechny další varianty sběru dat **jsou metodami, jimiž lze získávat jak neadresné, tak adresné údaje. Orgán odpovědný za získávání dat (v oblasti vzdělávání Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) tak musí jednak posoudit, zda je sběr dat účelný, a zda je namíste jej provést adresnou nebo neadresnou cestou. Přednostně by měl být využit neadresný sběr, ale ne vždy tato varianta bude variantou vhodnou vzhledem k cíli toho, kdo etnické údaje získává (chce získat).**

e) určení etnicity pomocí nepřímých kritérií

Je možné dále evidovat jako příslušníky etnické menšiny osoby vykazující určité znaky. V takovém případě nepřisuzuje etnický původ osoby jakákoliv třetí osoba, ale relevantními ukazateli jsou určité proměnné stanovené subjektem pověřeným zjišťování dat (v oblasti vzdělávání by tak dané proměnné mohlo určit MŠMT a ředitelé nebo třídní učitelé by posuzovali, zda konkrétní dítě tyto znaky splňuje). Mezi proměnné relevantní pro přináležetost k určité národnosti nebo etniku patří nepochybně jazyk, místo narození, různé kulturní ukazatele, příjmový status rodin ad. Tento postup ale bohužel může prohlubovat předsudky a předpojatost – je totiž otázkou, zda uvedené proměnné jsou spjaté s daným etnikem per se, nebo spíše jsou důsledkem diskriminace takové menšiny. Tímto způsobem (za určení etnicity pomocí socio-ekonomického znevýhodnění) postupovalo například Holandsko, ale od praxe upustilo a převládající metodou určení se stalo místo narození.⁶⁵

⁶⁴ Více k jeho kompetencím v oblasti diskriminace zde: www.ochrance.cz/diskriminace.

⁶⁵ Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 4: Sběr dat určujících etnickou příslušnost jako nástroj pro zjištění rozměru diskriminace romských dětí. Text dostupný zde: <https://llp.cz/wp-content/uploads/sber-etnickych-dat.pdf>.

H.4 Některé vhodné zahraniční přístupy

V evropských zemích se údaje o etnickém původu zjišťují. Přístup není jednotný, ale převažují země, jejichž vlády zajímá, jaké menšiny v zemi žijí a kdo k nim patří. V registrech evidujících počty osob tak jsou zvláště uvedeny etnické menšiny. V některých zemích je převažujícím identifikátorem mateřský jazyk (to však není využitelné pro účely sčítání v České republice), místo narození dané osoby nebo jeho rodičů, případně je rodina dotazována přímo (vyplňuje dotazník) na příslušnost k některé menšině. Severské systémy spíše evidují údaje o imigrantech a uprchlících.⁶⁶

Právě výslovným dotazováním ohledně etnického původu je známa Velká Británie, běžné je zmínění etnického/národnostního původu osoby také v USA.

Co se týče USA, etnické údaje se sbírají přímo z mandátu federální úpravy.⁶⁷ Federální předpis stanoví minimální požadovaný standard sběru etnických údajů, jednotlivé státy mohou mít striktnější úpravu. Fyzické osoby jsou dotazovány na příslušnost k rase a etnicitě, opět tedy jde o metodu sebeidentifikace.

Pokud jde o britské žáky a děti, centrální mocí je vytvořen formulář pro rodiče, který je dále distribuován skrze školu. Rodiče pak mají povinnost formulář vyplnit, a pokud nechtějí údaje ukazovat škole, mají možnost jej poslat přímo některému státnímu orgánu. Současně jsou školou informováni o tom, že pokud v určité době dotazník nevyplní, vyplní jej zaměstnanci školy a opět odešlou k centrálnímu orgánu určenému k evidování dat.

Lze se domnívat, že tento přístup by byl v České republice také použitelný, ale opět je třeba si uvědomit, že samotní příslušníci romské menšiny mají tendence tuto svou příslušnost (případně příslušnost svých rodin) neuvádět.

⁶⁶ Více zde: https://www.researchgate.net/publication/51507945_Register-based_studies_on_migration_ethnicity_and_health

⁶⁷ <https://www.doi.gov/pmb/eeo/directives/race-data>